

## LA ZONE GRISE QUI NOUS CULPABILISE

**La situation de vulnérabilité d'une famille constitue-t-elle un frein à la collaboration entre parents et enseignants spécialisés ?**



*« La pierre n'a point d'espoir d'être autre chose que pierre. Mais de collaborer, elle s'assemble et devient temple. » (Antoine de Saint-Exupéry- Citadelles)*

Réalisé par : Ribordy-Binninger Hélène, Travail Social

Responsable : Amrein Thierry

Montreux, Le 01.09.2013

## **Je remercie...**

Monsieur Thierry Amrein, directeur de ce mémoire, pour ses précieux conseils, sa patience ses encouragements et son investissement.

Monsieur Bernard Lévy, pour m'avoir permis de refaire un mémoire à la HES-SO de Sierre

Les enseignantes de m'avoir ouvert leur vision, leur intérêt, et leur passion du métier

## **Mais aussi...**

Ma famille qui a toujours cru en moi, malgré les kilomètres qui nous séparent

Mes collègues et amis

Je dédie ce travail à ma mère

« *Les amis sont comme des anges qui nous soulèvent quand nos ailes n'arrivent plus à se rappeler comment voler.* » Anonyme

L'image de couverture est issue de la Page Web, Académie Aix-Marseille<sup>1</sup>

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que l'auteure.

L'écriture épiciène a été volontairement écartée de ce travail pour faciliter sa lecture. L'auteure a donc choisi d'opter pour le genre masculin malgré la majorité de femmes dans les entretiens et dans cette profession.

---

<sup>1</sup>Accès:[http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/upload/docs/image/jpeg/2010-12/produc\\_parapluie\\_jaune\\_002.jpg](http://www.ac-aix-marseille.fr/wacam/upload/docs/image/jpeg/2010-12/produc_parapluie_jaune_002.jpg)  
(Page consultée le 18 Juillet 2013)

## Résumé

Malgré mon engouement pour la nature et la géographie, ce travail ne ressemble en rien à un travail de météorologue ou de géographe. Alors pourquoi parler de « zone grise » dans le titre?

En droit, une zone grise fait référence à un vide juridique, c'est à dire à une exception, une ambiguïté dans la loi. Dans le langage courant, cette zone fait référence à une zone d'ombre, une zone de flou.

Ce terme de « zone grise » utilisé dans le titre est une référence au travail que nous entreprenons au quotidien avec les familles des enfants dont nous avons la charge. C'est-à-dire que nous fournissons parfois un travail qui dépasse nos frontières d'enseignants spécialisés pour collaborer au mieux avec les familles afin qu'une confiance mutuelle s'installe et pour éviter que cette problématique entrave le développement de l'enfant. Cette zone existe, mais personne n'en parle officiellement. A travers ce travail, je vise à légitimer les actions faites auprès de ces familles et à renforcer la transparence de nos actes. En effet quelles réponses pouvons-nous apporter aux parents en situation de vulnérabilité? Comment les aider sans pour autant les déresponsabiliser? Quels sont les conséquences, les risques pour les familles lorsque le professionnel dépasse son cahier des charges? Quels effets y a-t-il sur les enseignants? Quels sont les bénéfices secondaires pour les deux parties?

Dans une première partie, ce travail expose l'évolution de la situation de vulnérabilité dans l'histoire et le regard actuel que nous pouvons porter sur ce sujet. S'en suivent les différentes formes d'accompagnement que nous pouvons offrir aux familles lorsque nous collaborons avec elles. Enfin un bref aperçu du concept du *care* et de l'*empowerment* c'est à dire du pouvoir d'agir seront abordés à la fin du chapitre théorique.

Pour la partie exploratoire, j'ai sollicité six enseignants spécialisés et une ancienne enseignante spécialisée travaillant actuellement au SEI (service éducatif itinérant). Cette personne collabore étroitement avec les familles en venant à leur domicile. Ce service permet de soutenir la fonction parentale et de favoriser le développement de l'enfant en âge préscolaire (0-6ans).

Ce travail se veut plus particulièrement le fruit de questionnements et d'une découverte à travers le regard que portent les enseignants spécialisés sur les familles en situation de vulnérabilité. Je n'ai aucunement la prétention de résoudre des problèmes liés à cette situation. Ce travail vise, avant tout, à dépasser mes préjugés, mais également peut-être ceux des lecteurs ou des lectrices face à nos actions quotidiennes auprès des familles.

### Mots-clés:

Famille

Enfants

Vulnérabilité

Collaboration

## Table des matières

1. INTRODUCTION.....	6
1.1. Choix de la thématique/ Motivations.....	6
1.2. Liens de la recherche avec expérience pratique et travail social.....	7
1.3. Rapport avec la pratique professionnelle.....	7
1.4. Objectif de l'étude.....	11
1.5. Question de recherche.....	11
1.6. Hypothèses de départ.....	11
1.7. Structure du document.....	13
2. SITUATION DE VULNÉRABILITÉ.....	14
2.1. La situation de vulnérabilité dans l'histoire.....	14
2.2. Définition.....	16
2.3. Regard actuel sur la situation de vulnérabilité .....	17
3. FAMILLE EN SITUATION DE VULNÉRABILITÉ.....	19
3.1. Famille face à un enfant différent.....	19
3.2. Formes contemporaines de la famille.....	21
4. ACCOMPAGNEMENT.....	26
4.1. Collaboration et accompagnement.....	26
4.2. Dans la pratique.....	27
4.3. Bref aperçu des différentes formes d'accompagnement.....	28
5. THÉORIES DE RÉFÉRENCE.....	30
5.1. L'éthique du care.....	30
5.1.1. Définition et traduction du care.....	30
5.1.2. La place du care dans le public et le privé.....	31
5.2. Le développement du pouvoir d'agir ou empowerment .....	33
5.2.1. Historique de l'apparition de l'empowerment.....	33
5.2.2. Définition et traduction du concept d'empowerment.....	34
6. PARTIE EXPLORATOIRE: MÉTHODOLOGIE.....	37
6.1. Questions de recherche et hypothèses de départ.....	37
6.2. Choix des lieux de ma recherche.....	37

6.3. Portraits des personnes interrogées.....	38
6.4. Elaboration de ma grille d'entretien.....	38
6.5. Retranscription et synthèse des entretiens.....	40
7. ANALYSE.....	42
7.1. Famille en situation de vulnérabilité: définitions des professionnels.....	42
7.2. Place de cette problématique dans le travail des professionnels.....	44
7.3. Fréquence des cas.....	45
7.4. Mandats/Cahier des charges.....	46
7.4.1. Actes effectués hors mandat.....	47
7.5. Impact de ces actes hors cahier des charges.....	50
7.5.1. Conséquences négatives et positives pour l'enseignant.....	51
7.5.2. Conséquences positives et négatives pour les familles.....	52
7.6. Type d'accompagnement pour ces familles.....	54
7.7. Difficultés rencontrées.....	56
7.7.1. Appréhension.....	59
7.8. Compétences nécessaires pour l'accompagnement des familles.....	59
8. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE.....	61
8.1. Réponses à mes hypothèses de travail.....	61
8.2. Réponses à ma question de recherche.....	62
8.3. Pistes d'action.....	63
9. CONCLUSION.....	65
10. BIBLIOGRAPHIE.....	67

# 1. INTRODUCTION

## 1.1. Choix de la thématique/ Motivations

Les origines de ma motivation à découvrir les diverses modalités de la collaboration qui existent entre les familles et les enseignants spécialisés sont multiples.

J'ai eu envie de traiter un tel sujet car c'est avec beaucoup de plaisir que je collabore avec les familles de mes élèves. Je travaille en tant qu'enseignante spécialisée à la Fondation de Verdeil et je les côtoie régulièrement. Face au désarroi et la détresse de certaines familles quant à leur situation personnelle, il m'arrive parfois d'oublier de prendre du recul et de n'être que dans l'action. Il me paraissait donc indispensable d'analyser un sujet les concernant pour arriver à prendre une distance nécessaire et ainsi, les accompagner au mieux en ajustant mes propres représentations. La prise de distance que nécessite un projet tel que le travail de Bachelor, les étapes de réflexion, le travail de recherche qui découlent de ce mémoire me donne l'occasion de développer les connaissances acquises sur ce sujet et celles qui méritent d'être encore approfondies. Ces éléments me procureront de précieux atouts dans mon activité professionnelle. Lors de mes stages préalables, ceux de mon cursus de formation et de mon travail actuel en tant qu'enseignante spécialisée, j'ai souvent été surprise de voir dans quel « style de collaboration » un éducateur ou un enseignant est amené à travailler.

Finalement le discours entre collègues, les situations abordées en réseaux et en supervision d'équipe m'ont convaincue d'étudier ce sujet. En effet, j'ai pu constater comme il est difficile voire délicat de trouver la bonne distance entre professionnels et parents lorsque ces derniers veulent se sentir réconfortés, sécurisés, aidés dans une situation. Le risque de la collaboration avec les familles réside dans le fait qu'il est difficile d'être partenaire sans tomber dans une sorte « d'assistance »; c'est-à-dire une situation dans laquelle les parents se reposent sur les conseils des professionnels et semblent peu preneurs et actifs dans la mise en pratique des réponses et conseils que nous leur apportons. Cette posture familiale conduit généralement à une déresponsabilisation des parents qui risque en fin de compte de nuire à la scolarité et au projet pédagogique des enfants.

La complexité se situe dans l'articulation entre les conseils et l'appui que nous pouvons apporter aux familles et le risque de les démunir de leur rôle parental.

Je suis consciente de l'aspect négatif que peut générer le terme « assistance » utilisé quelques lignes ci-dessus. Si j'utilise cette notion, c'est qu'elle se veut le reflet d'une réalité, une vulgarisation de terrain.

Il n'est pas rare dans un tel sujet de partager certaines idées entre collègues, « *elles sont souvent simplistes et classent les gens dans des catégories qui ne vont pas de soi, mais à partir desquelles on aura tendance à expliquer les comportements des uns des autres* ».<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>Quivy, R & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod, p.18

« Lorsque nous abordons l'étude d'un sujet quelconque, notre esprit n'est pas vierge; il est chargé d'un amoncellement d'images, de croyances, d'aspirations »<sup>3</sup>

C'est justement ce que je veux éviter en abordant ce travail. Je veux dépasser les préjugés et appréhensions d'un tel discours. Je cherche par conséquent à prendre de la distance face à mes représentations.

## 1.2. Liens de la recherche avec expérience pratique et travail social

Que nous évoluions dans diverses filières du travail social que ce soit l'éducateur, l'assistant social ou l'animateur, tous les travailleurs sociaux sont amenés à collaborer un jour ou l'autre avec les familles et du coup semblent se confronter à ces questions de la distance, et du type de lien à avoir avec les familles.

## 1.3. Rapport avec la pratique professionnelle

Ce travail de recherche n'englobe pas que le terrain de l'enseignement spécialisé. Il pourrait également être en lien avec la pratique d'un éducateur ou d'un assistant social. Si j'ai voulu délimiter le sujet et cibler particulièrement les familles et les enseignants spécialisés, c'est que ma pratique professionnelle se situe dans ce domaine.

Plusieurs exemples dans ma pratique professionnelle viennent illustrer ce thème choisi. En effet après une situation délicate auprès d'une famille, il m'est arrivé à maintes reprises de suggérer à mes collègues de faire un mémoire sur ce sujet.

### *Bref historique de l'enseignement spécialisé en Suisse et de son évolution*

Le droit à l'instruction est relativement récent sur le territoire helvétique. En effet, le regard sur la scolarisation dite spécifique pour les enfants présentant des difficultés d'apprentissage ne remonte qu'à une cinquantaine d'années. Auparavant la scolarisation et l'accompagnement de ces enfants rentraient plus dans le domaine de la charité que de la pédagogie. En effet, jusqu'en 1965 les qualités et valeurs requises restent la charité et le dévouement et se centrent particulièrement sur le *savoir-être* et le *don de soi*.

**1810 à Zurich:** Ouverture de la première école pour les élèves non-voyants.

**1811 à Yverdon:** Ouverture de la première école pour les élèves sourds.

**1822 à la Chaux-de-Fonds:** Ouverture de la première école pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

**1960:** Création de l'assurance invalidité (AI), ce qui favorisera l'émergence des écoles spécialisées et les conditions d'enseignement

**2008:** Intégration de la pédagogie spécialisée dans le système éducatif suisse.

---

<sup>3</sup>Quivy, R & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod, p.18

*Brève présentation de mon lieu d'activité professionnelle<sup>4</sup>*

La Fondation de Verdeil pour laquelle je travaille en tant qu'enseignante spécialisée est « une structure privée d'utilité publique. Elle a pour mission d'offrir des prestations de formation scolaire et de mesures thérapeutiques à des enfants et adolescents présentant divers retards de développement, des troubles de la personnalité ou du comportement, des difficultés d'apprentissages et de développement. Elle couvre les parties Nord et Est du canton de Vaud. »

Sa mission première est, avant tout, de proposer et de construire des situations d'apprentissage dans des contextes éducatifs adaptés.

La Fondation est composée de divers services:

- **Le Service Educatif Itinérant (SEI)**: Ce service assure un soutien éducatif et pédagogique à domicile pour des enfants d'âge préscolaire (0-6ans). Ce service permet de soutenir la fonction parentale et permet en collaboration avec les parents de favoriser le développement de l'enfant.
- **Ecoles d'enseignement spécialisé**: La force de l'enseignement spécialisé se situe dans la pluralité du regard sur l'élève. L'école spécialisée assure trois dimensions de mesures spéciales: éducation, enseignement et soins. Chaque école offre un travail pluridisciplinaire où se trouve un réseau de professionnels des soins tels que le logopédiste, le psychomotricien ou encore le psychologue. Un responsable local veille à la cohérence du projet global. L'enclassement des élèves se fait par classe d'âge et non par handicap. Les enfants ont besoin de retrouver une interaction similaire. Un ou plusieurs enseignants spécialisés accompagnés d'un ASE (assistant socio-éducatif) assurent l'enseignement d'une classe. Chaque école est un externat. Les repas de midi font partie du projet pédagogique. Ces écoles offrent aux élèves des méthodes d'enseignement diversifiées basées sur les compétences des élèves. Des rencontres entre parents et enseignants se font régulièrement pour partager sur l'évolution des apprentissages et du développement de leurs enfants. Des rencontres entre professionnels de la Fondation permettent de réguler les projets pédago-thérapeutique qui accompagnent chaque élève.
- **Un réseau de classes intégrées (RECI)**: Ce réseau offre la possibilité d'un changement de contexte pour une durée maximale d'une année à des élèves en crise dans l'école publique.
- **Une unité pédago-thérapeutique itinérante (UPTI)**: Cette unité offre des prestations aux enfants souffrant de graves troubles de la personnalité et du comportement, et collabore étroitement avec le service de psychiatrie pour enfants et adolescents du secteur Nord. Ce service est composé d'une équipe itinérante, constituée d'un pédagogue spécialisé et d'un médecin pédopsychiatre. Cette unité vient en aide aux

---

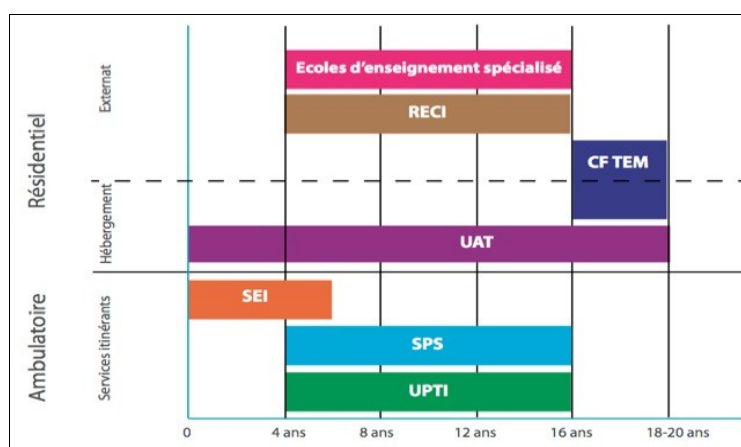
<sup>4</sup>La présentation de la Fondation de Verdeil est repris de leur site web: <http://www.verdeil.ch/spip.php?rubrique81> (page consultée en Février 2013)



parents ainsi qu'aux enseignants pour s'occuper des enfants sur leur lieu de vie de scolarisation. Leur sont proposés:

- Une permanence téléphonique pour conseiller et orienter,
- Une évaluation des situations,
- Une constitution de réseaux formels des intervenants professionnels et en collaboration avec les parents, des interventions directes auprès de l'enfant sous forme de traitement ou de mesures scolaires spéciales,
- Un encadrement des professionnels sous forme de supervision et formation continue. L'UPTI et le RECI travaillent en étroite collaboration.
- **Un Soutien Pédagogique Spécialisé (SPS):** Ce soutien s'adresse aux élèves d'âge scolaire. Il aide individuellement l'enfant à surmonter des déficiences ou difficultés, dans son milieu scolaire. Cette aide est apportée par un enseignant spécialisé, expérimenté, itinérant qui se rend dans des écoles publiques et qui observe, apporte des méthodes pédagogiques alternatives, met une priorité sur le dialogue, afin que les apprentissages prennent du sens pour l'enfant. Cette aide se fait avec l'accord et la participation des parents, des directions des écoles, des psychologues, des médecins.

Le schéma ci-dessous, repris depuis le site de la Fondation de Verdeil<sup>5</sup> donne une vision plus globale des interventions et prestations qu'offre la Fondation.



Les élèves que nous accueillons dans la Fondation ont généralement été orientés dès leur plus jeune âge par le SEI (services éducatifs itinérants). Ce service a pour but de collaborer avec les familles et les différents intervenants au domicile de l'enfant pour élaborer un projet pédagogique et orienter l'enfant vers une intégration adaptée. Dès lors que l'enfant se trouve dans le milieu scolaire, les parents ne peuvent plus bénéficier de ce service, à moins qu'ils ne fassent appel au SPJ (Service de la Protection de la Jeunesse) pour mettre en place grâce au service de l'AEMO (Action Educative en Milieu Ouvert) une réponse personnalisée à des

<sup>5</sup><http://www.verdeil.ch/spip.php?rubrique81> (page consultée en Février 2013)

parents qui éprouvent des difficultés sur le plan éducatif, social voire personnel. En effet, selon les témoignages des familles, le soir et le week-end, les parents se sentiraient seuls et quelques fois démunis face aux difficultés de leur enfant.

En travaillant et collaborant quotidiennement avec les familles, les thérapeutes, les psychologues encadrant l'enfant, j'ai pu constater que nous abordions plusieurs missions à la fois. Nous oscillons entre le rôle d'éducateur, d'enseignant et parfois d'assistant social auprès des parents, situations pour lesquelles je n'étais pas préparée.

À mes débuts dans l'enseignement, j'ai dû avec l'une de mes collègues enseignante, chercher une solution urgente de garde sur plusieurs nuits, pour un de nos élèves. Une mère célibataire partait du jour au lendemain en Afrique le temps d'assister aux obsèques de l'un de ses parents. Étant prise par le souci de « bien faire » au tout début de mon cursus professionnel mais également touchée par toute la dimension émotionnelle d'une telle situation; j'ai cherché maintes solutions et passé plusieurs appels téléphoniques afin de garantir pour cette mère et son enfant une prise en charge sécurisante.

Les années passées à côtoyer les familles ne diminuent en rien ma volonté de trouver des solutions, quitte à dépasser mon rôle d'enseignante et mon cahier des charges. Il y a quelques mois, je suis allée au domicile d'une famille qui éprouvait des difficultés d'organisation et de compréhension: la mère ne faisait que reporter les rendez-vous pour son enfant fixés à l'école. La solution était selon moi de venir à domicile avec une de mes collègues. Mon responsable m'a rappelé et surtout fait prendre conscience que les parents devaient se déplacer à l'école quand on devait leur parler de la situation de leur enfant. C'était, selon mon responsable, aux parents d'assumer ce rôle et de fournir les déplacements nécessaires entre la maison et l'école. En effet, toujours selon lui, plus on intervient, plus on conforte la situation de dépendance, ce qui n'est bénéfique pour personne.

C'est à ce moment précis que je me suis demandé quelles étaient mes limites d'intervention dans l'accompagnement des familles alors que je travaille en tant qu'enseignante, et c'est autour de ces enjeux qu'ont été fixés les objectifs de ma recherche.

## 1.4. Objectif de l'étude

Les objectifs de ma recherche consistent à découvrir de quelle manière les travailleurs sociaux conçoivent la collaboration avec les familles au-delà de leur cahier des charges, en quoi ce débordement est-il nuisible ou non pour les familles et les professionnels et est-ce favorable ou défavorable à la relation entre ces derniers. Cette recherche s'attachera donc à appréhender le point de vue de six enseignants spécialisés de formation en travail social. En donnant la parole à ces derniers, l'objet de ma recherche se veut être une photographie actuelle de la collaboration qui existe entre les enseignants spécialisés et les familles.

Cette recherche contient deux objectifs, à savoir: analyser les mesures individuelles et collectives prises par les professionnels qui permettent la collaboration avec les familles et d'autre part explorer les pistes qui s'offrent aux enseignants spécialisés pour intervenir auprès des familles en situation de vulnérabilité.

Par le biais de mon travail de recherche et des mes entretiens, je cherche à savoir comment rendre :

- autonomes les familles sans les démunir de leur rôle de « parents ».
- autonomes les personnes, dans ce cas précis « les familles » sans pour autant qu'elles ne se sentent abandonnées.

## 1.5. Question de recherche

La question principale de recherche, à partir de laquelle j'ai développé le cadre théorique et le travail de recherche « pratique » est le suivant :

- **La situation de vulnérabilité d'une famille constitue-t-elle un frein à la collaboration entre parents et enseignants spécialisés?**

Il est donc question de découvrir de quelle manière les professionnelles appréhendent et conçoivent la collaboration avec les familles.

## 1.6. Hypothèses de départ

Les hypothèses de départ sont issues de l'assemblage des connaissances acquises dans le cadre de ma formation, de mon expérience personnelle et professionnelle ainsi que de mes lectures pour approcher cette thématique.

### **Hypothèse 1:**

La méfiance des travailleurs sociaux envers les familles induirait une collaboration « compromise » voire un risque d'assistance.

**Hypothèse 2:**

La situation de vulnérabilité dans laquelle une famille se trouve en raison d'un contexte social, culturel, économique voire politique défavorable donne lieu à un risque de dépossession de leur pouvoir de décision.

**Hypothèse 3:**

Le fait que l'enseignant spécialisé déborde de son cahier des charges serait un élément important pour entrer en lien plus facilement avec les familles en situation de vulnérabilité.

**Hypothèse 4:**

Le fait que les enseignants spécialisés sont appelés à s'impliquer dans la relation avec les parents au-delà des tâches qui leur incombent pose la question d'une « zone grise » qui touche au bénévolat et renvoie à la question du *care*.

## 1.7. Structure du document

Afin de nous emmener sur la voie de la posture des enseignants spécialisés face aux familles en situation de vulnérabilité, il est profitable de poser un cadre théorique qui permettra de situer les professionnels face à cette thématique, mais également de pouvoir ainsi répondre à la question de recherche et confirmer ou infirmer les hypothèses précédentes.

Après cette introduction, les deuxième et troisième chapitres traiteront de la situation de vulnérabilité dans sa globalité. Cette approche me permettra d'éclairer les différentes formes de vulnérabilités que nous approchons en tant que professionnels. Ces deux parties présenteront les réalités sociales auxquelles le professionnel fait face. Le quatrième chapitre sera consacré à l'accompagnement de ces familles et aux pistes qui s'offrent aux enseignants spécialisés pour intervenir sur le terrain. Enfin le cinquième chapitre abordera deux concepts clefs, la théorie du *care* et le pouvoir d'agir (*empowerment*). Ces deux mouvements de pensée illustreront, par ce cadre théorique, les points de vue et la situation d'un accompagnant (professionnel) et d'un accompagné (famille).

Une fois le cadre théorique exposé, la partie exploratoire du travail de recherche sera visible dans le sixième chapitre et sera suivi au chapitre 7 d'une présentation des données et de leurs analyses. Les réponses à mes hypothèses, à ma question de recherche ainsi que la conclusion viendront clore ce travail aux chapitres 8 et 9.

## 2. SITUATION DE VULNÉRABILITÉ

### 2.1. La situation de vulnérabilité dans l'histoire

Nous constaterons principalement à travers les lignes ci-dessous, à quel point l'infirmité a pu interpeler les sociétés à travers les époques, les âges et les civilisations. Cette notion d'infirmité renvoie indéniablement à l'image d'une personne fragile et souffrante. Nous verrons également qu'elle est à la fois source d'incompréhension et d'injustice.

L'histoire nous montre comme le statut de ces personnes en situation de vulnérabilité, personnes atteintes soit de handicaps physiques, soit mentaux et psychiques, a pu connaître autant de progression que de retours en arrière spectaculaires.

Pour ce faire, un aperçu de ces décalages, de ces aspects contradictoires seront mis en lumière à travers ce détour historique.

Les regards portés sur ces individus en situation de vulnérabilité ont entraîné diverses attitudes à travers les époques. Face à ces personnes, passé et présent ont en commun les notions de tolérance, de rejet, de compassion, d'empathie et d'assistance.

L'analyse qui suit est tiré d'un cours suivi à l'Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques à Lausanne et intitulé: Déficiences et situations de handicap.

Quatre grandes périodes apparaissent dans l'histoire quant au regard que la société porte sur les personnes en situation de vulnérabilité.

**Dans les civilisations antiques**, deux attitudes distinctes apparaissent face la naissance d'un enfant mal-formé ou qui avait une imperfection. En Grèce, ce handicap donnait lieu au bannissement de cet enfant de la société. Il était utilisé par les mendiants pour accentuer leur handicap et attirer dans le même temps le regard et la compassion.

A la fois admirés et dénigrés à cette période de l'histoire, l'infirmité et le handicap sont ressentis comme des exceptions. La Cité de Sparte, une des plus grandes puissances de l'Antiquité va décider de la vie ou de la mort de ces nouveau-nés atteints de malformations. Les Grecs redoutant les Dieux à l'arrivée d'un enfant malformé, ce dernier était présenté à un comité de Sages. Si une imperfection apparaissait, l'enfant était dès lors jeté dans un précipice. En effet à cette époque, les Grecs pensaient qu'un tel enfant venait sur terre pour leur jeter un sort.

Cependant, selon le handicap les Grecs pouvaient tolérer ces enfants dans l'espace domestique autour de la maison, mais pas dans les lieux publics (Agora, lieu de rassemblement et le marché de la Cité).

A l'inverse à la même période, en Egypte, les nouveau-nés atteints de malformation sont intégrés à la société. L'enfant handicapé appartient au domaine du Sacré. Ils sont comme touchés par la grâce des dieux.

**Au Moyen-Âge**, une certaine ambiguïté existait quant au sort réservé aux infirmes. Ceux-ci vivaient non loin des rois et des princes. De par leur infirmité physique ou mentale, la société leur accordait le droit de pouvoir se moquer des puissants de l'époque, des souverains c'est-à-dire le représentant de l'Etat ou le roi. Les personnes infirmes à cette époque pouvaient trouver place à la cour du roi et jouer sur leur difformité en endossant le rôle de « bouffon du roi ». N'ayant plus sa place par la suite dans la société et à la cour, « le fou » va soit devoir rejoindre le rang des serviteurs soit gagner sa vie dans les professions artisanales. À cette période, le fait d'être infirme n'aura pas les mêmes conséquences pour tous. En effet, un infirme issu de la bourgeoisie se verra toucher une modeste rente tandis qu'un infirme marginal sera voué à s'exhiber dans les foires et à mendier autour des églises.

Succédera à cette période traditionnelle, une période de rationalité **aux XI<sup>e</sup> et XII<sup>e</sup>**. En effet, à cette époque les nations avaient besoin d'ordre, c'est pour cette raison que l'on commença à séparer les infirmes du peuple et à les enfermer. Selon le dictionnaire des sciences humaines, la période de rationalité serait une des caractéristiques de la société moderne du XX<sup>e</sup> et elle « *se distinguerait des comportements guidés par l'habitude ou la loi divine dans les sociétés traditionnelles* <sup>6</sup>».

**Au XIII<sup>e</sup> siècle** va apparaître une période de « philanthropie charitable » les congrégations religieuses vont mettre en place un système de regroupement. Au même moment le phénomène « d'Assistance » fait son apparition dans les hôpitaux. Il appartenait aux parents de prendre en charge leur enfant infirme, à défaut d'argent, ces personnes étaient à la charge des communes dans les hôpitaux. On leur attribuait un lit, un repas.

**À partir du XIV<sup>e</sup> siècle** va suivre une politique d'enfermement. Les infirmes et les pauvres d'esprit vont être mis à l'écart de la société. Une attitude méfiante et peureuse va s'opposer à cette attitude charitable du début du Moyen-Age.

Les établissements religieux qui apparaissent **aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècle** répondent au besoin de la société de maintenir « la différence » à l'écart en enfermant les infirmes.

**Le Siècle des Lumières** va progressivement inverser cette tendance. Ce mouvement philosophique, culturel et scientifique regroupe les philosophes comme Voltaire, Montesquieu ou encore Rousseau. Le but de ce mouvement était de favoriser les échanges intellectuels et d'augmenter les connaissances. S'opposant à l'intolérance, aux abus de l'église et de l'Etat. Les Lumières vont défendre le concept d'égalité et combattre toutes les formes d'oppression, illustrée par la fameuse phrase de Rousseau: « Tous les Hommes naissent égaux ».

**Entre la fin du XVIII<sup>e</sup> et le début du XIX<sup>e</sup>** va apparaître une autre forme de handicap et d'infirmité suite à la période d'industrialisation. Les raisons d'infirmité sont multiples et sont généralement causées par les accidents et les mauvaises conditions de travail.

Va s'en suivre parallèlement l'idée d'aide réciproque pour les infirmes accidentés sur leur lieu de travail et handicapés à vie. **En Suisse au Début de XX<sup>ème</sup> siècle**, une assurance invalidité

---

<sup>6</sup>Le Dictionnaire des Sciences Humaines (2004). Auxerre: Les éditions Sciences Humaines.

(AI) va être discutée dans le cadre de l'assurance vieillesse et survivants (AVS). Cette discussion n'aboutira concrètement qu'en 1960 et s'efforcera de répondre à l'invalidité des personnes en leur versant soit une rente soit en leur proposant une voire plusieurs formations qui leur permettront par la suite de se réinsérer dans la vie active.

A travers ce bref parcours historique sur le handicap, nous pouvons remarquer une constante : le banissement et l'exclusion des personnes infirmes à travers les époques. Ce n'est que depuis quelques décennies que les personnes en situation de handicap cherchent à défendre leur droit à travers l'aide d'association, de fondations ou encore de la société.

## 2.2. Définition

Dans le cadre de ce travail, et pour par la suite répondre à ma question de recherche il me paraissait fondamental de définir la notion de « vulnérabilité».

### Etymologie et historique

Ce nom est un dérivé savant de « vulnérable », issu du mot latin *vulnerabilis*, de *vulnerare*, « blesser »: qui peut être blessé, atteint.

Le Petit Larousse illustré<sup>7</sup> en donne la définition suivante: « *Vulnérabilité n.f* Caractère vulnérable de quelque chose ou de quelqu'un. »

Le terme de vulnérabilité, *vulnerability* en anglais a vu le jour dans les années 1970 dans la littérature à la fois psychiatrique, psychologique et psychanalytique d'une part et d'autre part gériatrique sous le synonyme de fragilité, *fragility* terme usé dans la littérature scientifique anglaise.

Le dossier traitant de la vulnérabilité dans l'encyclopédie thématique du 6 juin 2006 définit la notion de vulnérabilité comme étant « *la fragilité de l'existence humaine* ».

Cette définition nous renvoie aux personnes qui sont menacées dans leur autonomie, leur dignité ou leur intégrité, physique ou psychique.

Un document provenant de la commission européenne classe les personnes vulnérables selon la liste suivante: « *les ressortissants étrangers, les enfants, les personnes souffrant d'un handicap mental ou émotionnel, au sens large du terme, les handicapés physiques ou personnes atteintes de maladies physiques, les mères/pères de jeunes enfants, les illettrés, les réfugiés et demandeurs d'asile, les alcooliques et toxicomanes.* »<sup>8</sup>

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) en charge de diriger l'action sanitaire mondiale ainsi que de définir les programmes de recherche de la santé définit et identifie les personnes vulnérables, celles qui sont partiellement voire totalement incapables de protéger leurs propres intérêts; c'est-à-dire leur pouvoir, leur intelligence, leurs ressources, leur force.

---

<sup>7</sup>Le Petit Larousse illustré (2007). Paris: Larousse.

<sup>8</sup>Une encyclopédie thématique,(6 juin 2006). *l'inaptitude et la protection des personnes inaptés* (Page Web). Accès: <http://agora-2.org/thematiques/inaptitude.nsf/Dossiers/Vulnerabilite> (Page consultée le 15 août 2012)



Il me paraissait important de clarifier le terme de « vulnérabilité » au sens où il apparaît dans ma question de recherche. « *La vulnérabilité de certaines personnes appelle en contrepartie un devoir d'assistance, la nécessité d'intervenir afin de les protéger.* »<sup>9</sup> En commentaire nous retiendrons que de nombreuses familles, auxquelles les professionnels sont confrontés, vivent dans une situation de vulnérabilité de par leur statut social (accueil d'un enfant en situation de handicap) ou de leur situation politique (personnes issues de l'immigration, réfugiés et demandeurs d'asile). C'est au vu de ce regard actuel que la partie ci-dessous est développée.

### 2.3. Regard actuel sur la situation de vulnérabilité

La situation de vulnérabilité est une notion d'actualité. Alors qu'auparavant les points de vue étaient axés sur les ressources des personnes, ils seraient actuellement davantage liés aux notions de manque et de pauvreté.

Alors que nous vivons dans un monde en perpétuel changement, que la vie professionnelle et sociale paraissent pour beaucoup de plus en plus oppressante: l'homme fait face davantage à l'incertitude. La notion de vulnérabilité est vaste. Elle peut être à la fois latente, temporaire ou au contraire durable et avoir une incidence toutes classes sociales confondues. Chaque personne peut être confrontée un jour ou l'autre à une altération de ses repères familiaux, sociaux ou économiques. En effet comme le mentionne Pasqualina Perrig-Chiello dans un entretien sur la situation de vulnérabilité : « *Lorsqu'on désigne quelqu'un comme étant vulnérable, on lui colle une étiquette qui peut vite induire une stigmatisation. Ce qui est décisif, c'est que la vulnérabilité ne doit pas être considérée comme un trait de caractère qui perdure. La vulnérabilité peut nous affecter tous et en tout temps dans la vie mais le plus souvent lorsqu'on est jeune ou très âgé.* »<sup>10</sup>

La situation de vulnérabilité à laquelle peut faire face une personne actuellement résulte de sa fragilité à un moment donné dû à un manque de ressources financière, physique voire psychologique.

Les individus à risques sont majoritairement des personnes à faible niveau d'étude, les chômeurs, les immigrés, les familles monoparentales, les personnes âgées. Cette notion de vulnérabilité dépend également du caractère de chacun et des ressources que les individus mobilisent pour faire face aux changements. En effet toujours selon Pasqualina Perrig-Chiello « *il existe des hommes et des femmes qui savent toujours rebondir, des personnes qui, par leur personnalité et leurs ressources, sont mieux à même de faire face à ces changements. D'autres personnes, en revanche, ne disposent pas de ces ressources.* »<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup>Une encyclopédie thématique,(6 juin 2006). *l'inaptitude et la protection des personnes inaptées* (Page Web). Accès: <http://agora-2.org/thematiques/inaptitude.nsf/Dossiers/Vulnerabilite> (Page consultée le 15 août 2012)

<sup>10</sup>Professeur à l'Institut de Psychologie à l'Université de Berne et membre du conseil de fondation de Pro Senectute Suisse, Pasqualina Perrig-Chiello évoque la notion de vulnérabilité et de son importance pendant les différentes phases de la vie. (Page Web). Accès: [www.pro-senectute.ch/uploads/media/ps-info\\_2\\_2011\\_F.pdf](http://www.pro-senectute.ch/uploads/media/ps-info_2_2011_F.pdf) (Page consultée le 25 avril 2013)

<sup>11</sup>(Page Web). Accès: [www.pro-senectute.ch/uploads/media/ps-info\\_2\\_2011\\_F.pdf](http://www.pro-senectute.ch/uploads/media/ps-info_2_2011_F.pdf) (Page consultée le 25 avril 2013)

Nous verrons ultérieurement que le concept de « résilience » cette capacité à « rebondir » ou encore à travers le principe *d'empowerment*, le pouvoir d'agir, pour les personnes présentant des parcours de vie chaotiques voire atypiques me permet de croire en la capacité des ressources internes et externes des personnes dites plus vulnérables.

### 3. FAMILLE EN SITUATION DE VULNÉRABILITÉ

#### 3.1. Famille face à un enfant différent

En 2007, selon l'OFS (Office Fédéral de la Statistique) le nombre d'enfants handicapés (0-14 ans) sur le territoire suisse était de 144' 000 dont 35'000 avec limitations fortes. « *Le handicap ne correspond pas à un problème de santé en soi, mais aux limitations que ce problème de santé génère pour la personne qui en est atteinte compte tenu de l'environnement physique et social dans lequel elle vit.* »<sup>12</sup>»

A l'annonce du handicap d'un enfant, la famille aura de la peine à accepter la situation, mais il lui sera en plus difficile d'assumer financièrement une telle charge. Et plus le handicap sera sévère, plus l'enfant monopolisera ses parents.

Pour cette raison, je me suis intéressée à une étude réalisée outre-Atlantique qui met en lumière les obstacles auxquels sont confrontées les familles accueillant un enfant différent et, corollairement, la situation de vulnérabilité plus ou moins temporaire dans laquelle ces familles se retrouvent. Le conseil de la famille et de l'enfance au Québec a voulu analyser l'impact que peut engendrer l'arrivée d'un handicap dans une vie de famille. En décembre 2007, la publication d'une étude sur la famille accueillant un enfant présentant d'importantes incapacités « *Tricoter avec amour: Etude sur la vie de famille avec un enfant handicapé* »<sup>13</sup> vise à montrer et à dégager les facteurs qui facilitent ou qui rendent plus difficiles la vie familiale.

Selon mon expérience, cette réalité qu'ouvre le conseil de la famille et de l'enfance du Québec est également une réalité à laquelle fait face aujourd'hui une famille suisse à l'arrivée d'un enfant atteint d'un handicap. Dans le cadre des entretiens avec les familles pour lesquels je suis sollicitée depuis le début de mon engagement, il est fréquent que les parents formulent leurs plaintes et leurs revendications face à l'accueil de leur enfant atteint d'un handicap.

Trois constats ressortent de cette analyse et montrent les obstacles auxquels sont confrontés les familles.

- **Incertitude**

La famille fait face rapidement à l'incertitude, elle n'a souvent plus le contrôle sur sa vie et dépend de nombreux professionnels. Elle doit faire face à l'imprévu, et est sans cesse tiraillée sur la capacité d'évolution de leur enfant. Le doute s'installe quant au soutien qu'elle peut avoir ou demander.

---

<sup>12</sup>Les statistiques reprises dans cet item correspondent aux données de l'OFS. (Page Web) Accès: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/06/blank/key/01.html> (page consultée le 6 Avril 2013)

<sup>13</sup>CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE (2007). *Tricoter avec amour : Étude sur la vie de famille avec un enfant handicapé*, Québec, Conseil de la famille et de l'enfance, 272 p. (Gouvernement du Québec). (Page web) Accès: [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/.../cfe\\_Avis\\_soutien\\_familles\\_enfants\\_handicapes.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/.../cfe_Avis_soutien_familles_enfants_handicapes.pdf) (page consultée le 6 Avril 2013)

- **Ampleur de la tâche**

L'ampleur de la tâche à laquelle une famille est confrontée se situe principalement au niveau des visites médicales à laquelle elle est assignée (soins, exercices de stimulations, exercices physiques) et des rencontres fréquentes avec les professionnels en charge de suivre l'enfant.

- **Relation ambivalente avec les services publics**

L'ambivalence se retrouve dans ce combat perpétuel pour obtenir des réponses à leurs besoins, mais également dans la reconnaissance que la famille doit manifester aux services publics.

En conclusion, nous pouvons remarquer que ces familles font souvent face à des limites matérielles et sociales. Les dépenses supplémentaires liées au handicap de leur enfant restent supérieures comparé aux autres familles.

Les attentes des familles sont souvent paradoxales. Ces dernières aspirent à une certaine autonomie d'action, mais souhaitent en même temps être accompagnées pour ne pas prendre le moindre risque. Cette demande de la part des parents, recèle un aspect contradictoire qui met à mal et qui désespère bon nombre de professionnels.

Les professionnels attendent que les parents assument leur rôle de parents, sous-entendu qu'ils accomplissent des tâches dévolues plutôt aux parents, et qu'ils ne cherchent pas à devenir soignants. Ils s'attendent à ce que les parents remplissent à la fois les fonctions d'affection, d'autorité et d'éducation.

Il n'est pas rare non plus de voir que les professionnels puissent avoir eux aussi des désirs paradoxaux. En effet, ils attendent les parents dans un domaine qui ne les concerne pas et ils les remplacent dans certaines tâches.

Une rivalité peut s'installer au sein des deux parties, parents et professionnels, lorsque la confiance n'est pas assez présente. Cette situation se remarque particulièrement lorsque l'enfant a un problème, un handicap. Les personnes en charge de l'enfant se renvoient par exemple la « faute » lorsqu'il y a un dysfonctionnement quelque part. Ces dernières ont tendance à se déresponsabiliser des actes et à trouver un « bon » d'un côté et un « mauvais » de l'autre.

Les équipes éducatives et les parents en charge d'un enfant handicapé « *ont quelques fois du mal à travailler ensemble, car il s'installe facilement des malentendus entre eux. Les parents qui montrent un souci extrême de protéger leur enfant handicapé estiment généralement qu'on ne fait jamais assez pour lui, ou au contraire qu'on le met en danger en le poussant à outrepasser ses limites.*<sup>14</sup> » A l'inverse « *les professionnels de l'éducation, plus détachés de leurs émotions, ont, par contre, plutôt tendance à porter le jeune handicapé à expérimenter davantage ses possibilités personnelles, et à dépasser ses difficultés.* »<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup>Ringler, M. (1998). *L'enfant différent: Accepter un enfant handicapé*. Paris: Dunod, p.95

<sup>15</sup>Ibid., p.14.

Les professionnels ont tendance à se concentrer sur les difficultés des parents et sur les dysfonctionnements qu'il peut y avoir dans la famille. Ils agissent donc souvent « à la place des parents » au détriment d'une collaboration, d'une mise en commun d'un projet qui devrait les concerner. Ils ont tendance à refouler inconsciemment les compétences et ressources des familles.

Malgré la difficulté « à faire confiance » aux parents, il est important de prendre conscience qu'il existe des compétences et ressources au sein de chaque famille que le professionnel côtoie. Pour ce faire, un concept clef sera abordé au (5.2) afin de mettre en lumière le pouvoir, l'autonomie et les compétences de ces familles.

### 3.2. Formes contemporaines de la famille

Depuis les années 1960, de nombreux et importants changements ont vu le jour dans la structure même de la famille. Les informations présentées ci-dessous sont tirées de différents ouvrages et articles d'auteurs français et suisses. Elles concernent la famille contemporaine et les chiffres, quant à eux, sont tirés des statistiques françaises et suisses de ces dernières décennies. (cf. tableaux p.23)

Les rôles de la femme et de l'homme au sein de la famille ont connu des chamboulements notoires en matière de mariage, divorce, et éducation. Suite à ces changements, il me paraissait important de se pencher sur les fragilités qui découlent de ces changements familiaux pour les examiner d'un peu plus près.

Même si dans l'esprit des gens, le couple reste la norme, nous pouvons remarquer que la famille s'inscrit dans un « *un paysage conjugal fragile, instable et complexe* »<sup>16</sup> suite à la baisse des mariages, l'augmentation des divorces ou encore des recompositions familiales. Selon Martine Segalen<sup>17</sup> : « *Les turbulences familiales se sont accomplies dans un temps très bref, en l'espace de 25 ans, entre 1970 et 1995* »<sup>18</sup>

#### *Vie solitaire*

De tout temps, suite à des évènements historiques et sociaux, des mères se sont retrouvées veuves ou femmes célibataires, mais actuellement entre le célibat et le veuvage de plus en plus de personnes feraient ménage<sup>19</sup> seul. La plus grande part des personnes vivant seules se situe surtout parmi les jeunes et les personnes âgées.

La différence ressentie entre les personnes âgées et les personnes plus jeunes est que les personnes âgées ont subi cette « vie solitaire » suite, généralement, au décès de leur conjoint

---

<sup>16</sup>Segalen, M. (2010). *Sociologie de la famille* (7e éd.). Paris: Armand Colin, p.120.

<sup>17</sup>Professeur au département de sociologie et d'anthropologie de Paris X.

<sup>18</sup>Ibid., p.88.

<sup>19</sup>Par « ménage » on entend selon, L'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques), au sens statistique du terme, l'ensemble des occupants d'un même logement.

tandis que les jeunes de par leur formation et le marché du travail choisissent cette « vie solitaire ».

### *Familles monoparentales*

L'expression « famille monoparentale » est apparue chez certains sociologues anglo-américains sous le terme de « *one-parent family* » dans les années 1960. Ce n'est qu'à partir des années 70, en France, que les politiques vont identifier et rendre visible ce phénomène social.

Selon Jean-Pierre Fragnière<sup>20</sup>, on entend « *par famille monoparentale un ménage privé constitué par un parent et au moins un enfant, qui n'a pas nécessairement été conçu au sein du mariage* »<sup>21</sup>

L'évolution des modèles familiaux ces dernières décennies n'a fait que favoriser la banalisation du phénomène de monoparentalité des familles. Ce qui a le plus marqué les esprits dans les différents travaux sociologiques est la diminution des mariages, l'augmentation des divorces et l'amélioration de la place de la femme au sein du couple et de la société.

En effet, les transformations des comportements conjugaux permettent d'expliquer ces changements au sein de la famille. Lors d'une séparation dans un couple avec enfants, « *les mères gardent plus fréquemment les enfants que les pères, par volonté personnelle et par décision de justice* »<sup>22</sup> lorsqu'il n'y a pas la « création » d'un nouveau couple, la femme qui obtient majoritairement la garde des enfants formera une famille monoparentale tandis que l'homme vivra seul. Il apparaît donc clairement que malgré une évolution des mentalités sur le registre des modèles familiaux, en cas de séparation ou de divorce, notre société persiste dans le modèle traditionnel en confiant aux femmes l'éducation des enfants.

### *Quelques données qui font état de ces changements*

Le tableau<sup>23</sup> ci-dessous illustre de manière plus détaillée la place de l'homme et de la femme dans une famille monoparentale.

---

<sup>20</sup>Docteur en sciences sociales et pédagogiques à l'université de Lausanne

<sup>21</sup>Fragnière, J.-P. (2004). *Les relations entre les générations*. Lausanne: Réalités sociales, p.66.

<sup>22</sup>De Singly, F. (2012). *Sociologie de la famille contemporaine* (4e éd.). Paris: Armand Colin, p.71

<sup>23</sup>Segalen, M. (2010). *Sociologie de la famille* (7e éd.). Paris: Armand Colin, p.89.

Ce tableau différencie bien la proportion de femmes et d'hommes dans les familles monoparentales et sa variation de 1990 à 2002 en France.

	En milliers	Part en %			Variation 1990-2002 en %
	2002	2002	1999	1990	
Familles monoparentales	1760	7,1	7,1	6,6	24,5
Père seul	260	1,1	1,1	1	20,2
Mère seule	1500	6,1	6	5,6	25,3

Selon les statistiques suisses<sup>24</sup>, sur les bases du recensement de l'année 2000, 5,8% de la population vivrait dans une famille monoparentale et 15,4% de la population vivrait seule.

Comme le mentionne Nadine Lefaucheur, sociologue chargée de recherche au CNRS : « *la famille monoparentale a été substituée à celui de familles à risques ou familles déviantes* »<sup>25</sup> Il faut savoir que le terme de famille monoparentale n'est apparu que dans les années 70. Les termes utilisés auparavant pour définir ces familles apparaissaient sous le nom de « familles à risque » ou encore « familles déviantes ». Ces familles étaient généralement stigmatisées et n'entraient pas dans la définition d'une « vraie » famille comparées aux familles nucléaires qui sont composées dans un même foyer du père, de la mère et des enfants.

#### *Relation entre père et enfant(s) suite à une séparation*

Le tableau ci-dessous est tiré d'un ouvrage suisse<sup>26</sup> qui donne des indications quant aux relations qui peuvent exister entre les pères et leurs enfants suite à un divorce.

Enfants qui ont un contact fréquent avec leur père (1 fois par semaine)	22.00%
Enfants qui ont de rares contacts avec leur père (2 fois par mois)	53.00%
Enfants qui n'ont plus de relations avec leur père	25.00%

<sup>24</sup>Kellerhals, J. & Widmer, E. Familles en Suisse: Les nouveaux liens. In Office Fédéral de la Statistique (Ed.) (2005) *Recensement fédéral de la population 2000*. Ménages et familles. Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique.

<sup>25</sup>De Singly, F. (1991). *La famille monoparentale et l'Etat: petite généalogie du traitement social des risques familiaux*. Nancy: Edition de l'Est, pp.117-130 (Cité par) Segalen, M. (2010). *Sociologie de la famille* (7e éd.). Paris: Armand Colin, p.89.

<sup>26</sup>Kellerhals, J. & Widmer, E. Familles en Suisse: Les nouveaux liens. In Office Fédéral de la Statistique (Ed.) (2005) *Recensement fédéral de la population 2000*. Ménages et familles. Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique.

Selon Gérard Neyrand<sup>27</sup>, dans les situations de précarité et de séparation conflictuelle, le père a tendance à disparaître, laissant pleinement l'éducation des enfants à la mère.

Il apparaît clairement que dans les couches sociales aisées ou quand la séparation se fait par consentement mutuel « la coparentalité », c'est à dire le partage des droits et des responsabilités du père et de la mère auprès des enfants, se fait de manière plus harmonieuse.

#### *Risques associés à la situation de monoparentalité*

Si le taux de divorce en suisse atteint environ 40% des mariages, les familles monoparentales augmentent aujourd'hui également pour se situer autour de 12% des formes des familles et des ménages. Même si une famille monoparentale reste une famille comme une autre, en revanche le parent est plus vulnérable.

Le tableau ci-dessus ne donne pas à l'image du maintien d'une relation parentale épanouie. Des facteurs concrets tels que la distance et les horaires maintiendraient à distance cette relation entre père et enfants. D'un point de vue affectif, il serait également difficile de maintenir des rapports lorsqu'une « *forme de loyauté concurrente vient compliquer la donne* »<sup>28</sup> c'est à dire la place de la mère et d'un nouveau conjoint pour celle-ci ou l'inverse.

D'après G. Neyrand, une augmentation de la précarisation des femmes irait de pair avec les situations de monoparentalité. Cette situation de précarité toucherait en effet les femmes, issues d'un milieu modeste. Malgré une évolution des mentalités dans certains domaines, les familles ayant vécu avant la séparation ou le divorce dans un modèle de familles dite plus « traditionnel » auraient plus de risque à se retrouver dans des situations de précarité. Cette tendance toucherait donc plus les femmes ayant vécu sans emploi ou à temps partiel avant la séparation.

Cette situation de précarité, le plus généralement vécue par les femmes aurait de graves conséquences sur les plans économique et social.

Dans un premier temps, les femmes vivant une séparation seraient fragilisées par la crise conjugale et toutes ses conséquences. En effet, le cumul des dimensions sociales, économiques et familiales à laquelle une famille monoparentale fait face entraîne indéniablement un risque de précarité et de pauvreté. Au-delà du risque de pauvreté à laquelle une famille à « un seul parent » se confronte, l'isolement social est un des facteurs de la vulnérabilité.

Selon une enquête de l'OCDE<sup>29</sup> (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) la santé des membres des familles monoparentales peut être fragilisée par divers facteurs:

- Situation financière précaire

---

<sup>27</sup>Sociologue Français qui a mené une recherche sur le thème de la précarité des femmes en situation de monoparentalité avec la psychanalyste Patricia Rossi.

<sup>28</sup>Kellerhals, J. & Widmer, E. (2005). *Familles en Suisse: Les nouveaux liens*. Lausanne: Le savoir suisse, p.87

<sup>29</sup> (Page Web) Accès: [www.coe.int/t/dg3/health/Reportsingleparents\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg3/health/Reportsingleparents_fr.asp) (page consulté le 11 Mai 2013)



- Accumulation des rôles sociaux par un seul parent entraîne des tensions physiques et psychologiques
- Vie sociale et affective déséquilibrée par la douleur de la séparation, du divorce ou du veuvage.

Les familles monoparentales qui sont en perpétuelle croissance sont confrontées à de nombreux problèmes et cumulent différents handicaps comme nous avons pu le voir précédemment.

La famille monoparentale fait partie intégrante du paysage actuel dans nos collaborations avec les familles. Les mères viennent davantage seules aux entretiens à l'école et semblent plus touchées par cette dimension de vulnérabilité. Lors des rencontres, ces mères célibataires ou divorcées nous communiquent leur désarroi et leur impuissance face à l'éducation de leur enfant en situation de handicap.

## 4. ACCOMPAGNEMENT

### 4.1. Collaboration et accompagnement

Le concept de partenariat évoque un rapport d'égalité entre les professionnels et les parents. Il est donc important que chaque acteur se mette à hauteur égale avec son interlocuteur, que les valeurs de chacun soient prises en considération. Mais c'est également « *avec une infinie humilité, une saine curiosité, qu'un professionnel devrait approcher une famille et les personnes qui la composent*<sup>30</sup> »

Cependant, ce schéma idéal de « collaboration et de partenariat » n'est pas toujours une photographie de la réalité. Il existe parfois une dissymétrie entre les deux parties. Elle se remarque dans la pratique où le professionnel est censé pénétrer dans la sphère intime d'une famille. D'un côté se trouve le professionnel, qui est supposé détenir le savoir et de l'autre, la famille qui nécessite une prise en charge et qui s'avère en situation de fragilité sociale. Sur le plan de la pratique, nous pouvons nous apercevoir de l'important décalage entre « *le caractère corrosif de certaines formes de régulations institutionnelles*<sup>31</sup> » et les difficultés que peuvent avoir les familles à s'établir dans un contexte social et à répondre aux besoins institutionnels.

Cette dissymétrie est difficile à gérer pour les professionnels. Elle a pour conséquence de hiérarchiser les acteurs: d'un côté les professionnels, légitimés par leur mandat ou mission et de l'autre les familles, « *en compétition avec des acteurs de taille*<sup>32</sup> », tels que les professionnels de la santé et du social.

Le défi se joue dans la confiance que le professionnel accorde aux familles. Cette démarche nécessite de considérer la famille comme partenaire et de lui confier les tâches et les responsabilités qui lui incombent. Dans ce sens le partenariat ne serait plus vu comme une source d'obstacles mais comme un outil pour mieux aider l'autre.

#### Changement de regard

D'après Guy Ausloos<sup>33</sup>, la plupart des intervenants du travail social seraient amenés à se focaliser sur les difficultés. Ce penchant à avoir un regard pessimiste sur les situations découle de différents facteurs. Premièrement, cela viendrait du domaine médical, en particulier de la médecine somatique (tout ce qui est relatif au corps) et serait repris ultérieurement par la psychiatrie. D'autre part, notre modèle judéo-chrétien renforcerait cette notion de culpabilité, basé sur le concept de fautes et de péchés.

---

<sup>30</sup>Gagnier, J-P & Lacharité, C. (2010). *Comprendre les familles pour mieux intervenir: Repères conceptuels et stratégies d'action*. Québec: Gaëtan Morin, p.1.

<sup>31</sup>Ibid., p.10.

<sup>32</sup>Ibid., p.10.

<sup>33</sup>Professeur à l'Université de Montréal, Psychiatre et systémicien, il est connu pour ses nombreux ouvrages et articles sur les thérapies de famille. Ausloos, G. (2004). *La compétence des familles*. Ramonville Saint-Agne: Erès, p.153-165.

Passer du modèle judéo-chrétien, grandement ancré dans notre éducation au modèle systémique où la personne n'est pas le seul élément à être analysé puisque tout son système familial, professionnel et social est pris en compte, demande un changement de regard et d'attitude qui tend à rendre compétentes les familles et à les déculpabiliser de cette notion de « faute ».

En effet comme le mentionne G. Ausloos, il nous importe en tant que professionnel de rechercher « *les compétences, les capacités, ce qu'ils savent faire, plutôt que de s'appesantir sur les fautes, les difficultés, les échecs*<sup>34</sup> ». Pour ce faire, c'est à nous, intervenants, de « *passer de la famille coupable à la famille responsable*<sup>35</sup> » pour ainsi appréhender les compétences inscrites dans chaque famille.

## 4.2. Dans la pratique

Il n'est pas rare de constater que la collaboration entre parents et professionnels entraîne des contraintes voire des pressions dans notre pratique. La relation est inévitablement « *nécessaire mais pas toujours désirée, complémentaire mais souvent conflictuelle et, dans tous les cas, pas si facile à établir ni à maintenir sur un mode satisfaisant -entre parents et professionnels [...]*<sup>36</sup>

Même si nous visons tous à un « bon partenariat » et que chaque partie est consciente qu'elle ne peut agir seule l'une sans l'autre, la collaboration est influencée par les jugements, la rivalité et les jeux de pouvoir.

Avec le brassage des populations et l'augmentation des mouvements migratoires, les travailleurs sociaux sont amenés à intervenir auprès de familles de différentes cultures, des cultures souvent bien différentes de la leur. Que ce soit pour divers facteurs, d'ordre économique, politique ou social, c'est une réalité à laquelle les professionnels doivent faire face.

Dans son chapitre « Les familles et l'immigration: Apprécier les différences et faire face aux défis » Fanny Robichaud, professeure à l'Université du Québec mentionne que « *nous ne sommes pas toujours conscients de la complexité du bagage culturel que nous portons et de l'impact de celui-ci sur les relations que nous établissons avec les autres* ». <sup>37</sup>

En effet, il arrive que nous craignons la collaboration avec les personnes d'une autre culture; ce qui met souvent le professionnel dans une situation inconfortable et il doit réussir à ajuster,

---

<sup>34</sup>Ausloos, G. (2004). *La compétence des familles*. Ramonville Saint- Agne: Erès, p.158.

<sup>35</sup>Ibid., p.158.

<sup>36</sup>Kinna, F & Cherbonnier, A (2005). Education: Pour un partenariat entre parents et professionnels. Bruxelles: *Question Santé*, n°37, p.8

<sup>37</sup>Gagnier, J-P & Lacharité, C. (2010). *Comprendre les familles pour mieux intervenir: Repères conceptuels et stratégies d'action*. Québec: Gaëtan Morin, p.232.

voire à adapter son comportement pour réussir son travail de partenariat. Le réflexe que nous avons lorsque nous ne partageons ou ne connaissons pas une culture est d'au mieux la découvrir au pire la juger.

Ces positions devraient nous inciter à modifier notre comportement pour ainsi éviter des représentations culturelles faussées. Nous classons et catégorisons de manière systématique par des idées reçues, des préjugés et des stéréotypes. Aussi il est important de pouvoir prendre du recul par rapport à sa propre culture et ainsi trouver un terrain favorable à l'échange et au dialogue.

Le défi actuel est de viser à une collaboration harmonieuse et à une diminution des confrontations entre parents et professionnels, mais également de tenter de concilier nos objectifs professionnels tout en s'adaptant aux besoins des familles.. Cela peut être vu comme un exercice fastidieux, mais pas forcément impossible.

Le rêve le plus absolu auquel un professionnel peut aspirer dans sa collaboration avec les familles pourrait se traduire comme étant « *le rêve d'un partage équitable du pouvoir, une figure de l'accompagnement dans lequel chacun exercerait la plénitude de ses désirs, désir d'autonomie d'un côté, désir d'altruisme de l'autre* »<sup>38</sup>

Dans ma pratique professionnelle lorsque le thème « de collaboration parents-professionnels » est évoqué, les professionnels ne se sentent pas assez souvent reconnus et respectés. Il y a comme une non-reconnaissance de leur professionnalisme. Les conditions à réunir pour un réel partenariat se situent justement dans la reconnaissance des compétences de l'autre, mais aussi dans ses potentialités. En effet, les parents ne sont pas qu'en difficulté, ils peuvent apparaître comme des personnes ressources devant les professionnels et être des « experts » dans des situations ou domaines qui les touchent. Parfois, le regard extérieur d'un professionnel suffit à trouver une issue possible.

Nous verrons dans les références théoriques (5.2) qu'il est souhaitable et possible de viser à une égalité des pouvoirs au sein d'une collaboration.

### 4.3. Bref aperçu des différentes formes d'accompagnement

- **Partenariat**

Définir le terme de « partenariat » n'est guère aisé. En revanche le point commun que nous pouvons retrouver dans les définitions serait que le partenariat englobe des relations de différents acteurs qui permettent une action et un objectif communs. En effet, comme le mentionne Marjolaine Saint-Pierre, professeure-chercheure en gestion de l'éducation à l'Université du Québec, le partenariat est « *une convergence d'intérêts qui se manifeste par une action collective pour atteindre des objectifs communs, basée sur le partage des informations et des compétences. Il faut comprendre que le partenariat n'est pas une réalité statique mais davantage un lieu de consensus et d'évolution organisationnelle*<sup>39</sup> ». Cette action

---

<sup>38</sup>Stiker, H.-J. & Puig, J. & Huet, O. (2009). *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris: Dunod, p.41.

permet de résoudre un problème reconnu par tous, et ce malgré les différences de chacun et d'être à la recherche de complémentarité dans la réalisation d'une mission.

Il est donc difficile de trouver une relation de partenariat si les personnes ne peuvent pas collaborer de manière autonome et responsable.

- **Collaboration**

Le terme « Collaboration » trouve ses racines dans l'expression latine « cum-labor » qui signifie: un même travail ensemble. Le concept de collaboration désigne cette réalité du « travailler ensemble, en commun ». Le but même d'une collaboration vise souvent à agir ensemble, en mettant en commun les ressources de chacun afin de réaliser une tâche, un objectif ou un même travail.

- **Assistanat**

Le terme « assistanat » est défini dans le Petit Larousse illustré de la manière suivante:

Assistanat n.m. *Péjor.* Fait d'être assisté, secouru. L'étymologie du verbe « assister » venant du latin « *assistere* » qui signifie aider, assister, secourir nous renvoie actuellement à un aspect relativement négatif de sa définition première.

Dans les différentes définitions, ce terme reflète une connotation négative qui met l'accent sur la situation de personnes qui se complaisent dans cette situation « d'assisté » et ne font aucun effort pour s'en sortir. En effet dans les discours politiques, ceci renvoie à un refus de la liberté et de la responsabilisation d'un individu.

- **Autodétermination**

L'autodétermination nécessite que les personnes soient capables d'assumer des responsabilités et ceci de manière autonome. En revanche d'un point de vue plus individuel, « *il s'agit de redonner aux personnes le plein pouvoir sur leur vie. L'appropriation du pouvoir par la personne signifie avoir une plus grande maîtrise de sa vie par une participation active aux décisions qui la concernent et avoir la possibilité d'exercer des choix libres et éclairés* »<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup>Saint-Pierre M. (2004). La décentralisation scolaire en action. Le processus de prise de décision en partenariat. De la décentralisation au partenariat Administration scolaire. Sous la direction. ST-Pierre M. et Brune L. Québec : Presses de l'université du Québec p.132

<sup>40</sup>Brunet, L & Boudreault, R. (2001). *Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation*, Éducation et francophonie, vol 29, n°2, 5-20

## 5. THÉORIES DE RÉFÉRENCE

Afin de mieux appréhender l'analyse de ce travail et de mieux comprendre le travail de collaboration entre les parents et les professionnels, quelques concepts clés seront abordés ci-dessous.

### 5.1. L'éthique du *care*

Si cette notion de *care* apparaît dans ce travail, c'est qu'en tant que travailleur social et enseignant spécialisé nous touchons dans notre travail au domaine du soin, de la sollicitude/*care*, mais également car le métier d'enseignant spécialisé se veut être une profession davantage prédestinée aux femmes. Ce travail « bénévole » effectué auprès des familles plus vulnérables semble du moins utile, même si il demande un fort investissement personnel. En effet que ce passerait-il si nous nous limitons à nos obligations, à notre simple cahier des charges? Cette notion de *care* semble être « *la condition invisible mais nécessaire du marché du travail* <sup>41</sup>».

Notons également que « *le care a toujours été, et sera toujours, une partie de la vie humaine. Pour sa part la plus importante et à travers presque toute l'histoire humaine, toutefois, ce travail de soin a été laissé aux femmes et aux autres populations marginalisées* <sup>42</sup> ».

#### 5.1.1. Définition et traduction du *care*

Le terme *care* est difficilement traduisible du fait de son origine anglaise, nord-américaine. Si certains ouvrages le traduisent comme étant une forme de soin, d'autres, en revanche, le traduisent par une forme de sollicitude, de prévenance. En effet, Nathalie Maillard<sup>43</sup> met l'accent sur trois traductions du *care*. Même si ces traductions ne sont pas synonymes, elles trouvent leur légitimité dans l'éthique même du *care*.

Si le *care* se traduit par « soin », cela implique une activité ou un travail orienté vers les personnes qui en ont besoin, c'est-à-dire les enfants, les personnes handicapées, les personnes âgées. En revanche le *care* traduit par sollicitude s'introduit plus dans la sphère privée voire de l'intime. Il fait référence à l'attention affectueuse que l'on peut avoir sur autrui et au souci accordé à l'autre. Enfin le *care* renvoie également à la notion de responsabilité.

---

<sup>41</sup>Brugère,F. (2011). *L'éthique du « care »*.Paris: Que sais-je, p.90

<sup>42</sup>Tronto, J. (2012). *Le risque ou le care*. Paris: PUF, p.30.

<sup>43</sup>Docteur es en Lettres de l'Université de Lausanne, a travaillé sa thèse de doctorat sur les raisons et la signification de l'émergence du thème de vulnérabilité dans différents domaines de l'éthique.

L'éthique du *care* doit se dégager de ces deux notions qui font référence soit au domaine médical, soit à la sensibilité naïve et romanesque de sa traduction pour trouver son équilibre.

Le *care* se caractérise par le travail du « prendre soin ». Il se définit par cette notion, cette faculté à donner du bien-être à l'autre. Comme le mentionne Fabienne Brugère<sup>44</sup> dans son livre cette notion du *care* nous renvoie à « *un sens de l'attention aux autres, de la responsabilité et de l'entraide* »<sup>45</sup> et « *elle se situe dans un courant d'idées qui défend que tous les liens humains ne peuvent être ramenés à des échanges marchands.* »<sup>46</sup>

Alors que cette théorie touche les mouvements universitaires américains et les mouvements féministes de l'époque, l'Europe se fait plus frileuse, notamment la France avec la traduction tardive du livre *Une voix différente* de la psychologue et philosophe Carol Gilligan, une référence-clé dans le domaine du *care* qui traite de l'"éthique du *care*" comme modèle possible de société, alors que j'évoque ici pour ma part plutôt le *care* comme pratique. Ce n'est que quatre ans plus tard, en 1986 en réponse à la situation de vulnérabilité des personnes et aux situations inégalitaires des travailleurs que le *care* a su trouvé l'intérêt des pouvoirs publics et du monde politique français. Cet ouvrage a été revendiqué comme étant la voix des femmes: une voix morale et féministe qui va toucher les champs de réflexions des milieux politique, économique et social.

### 5.1.2. La place du *care* dans le public et le privé

Le concept de base du *care* se définit comme visant à penser le bien-être d'autrui et à orienter notre attention sur les responsabilités et la nature des rapports humains (dialogue et rapport à autrui). L'éthique du *care* se centre sur des faits réels, concrets et part d'expériences quotidiennes accomplis généralement par des femmes. L'étude de Carol Gilligan montre le travail méconnu qu'accomplissent les femmes. Les sentiments moraux des femmes qui agissent souvent dans l'ombre ne sont certainement pas inférieurs à d'autres principes moraux (dits « masculins »), mais ils en restent néanmoins ignorés.

En effet comme mentionné dans le résumé de ce travail, nous oscillons parfois sur notre lieu professionnel dans une zone d'ombre et de flou dans lesquelles s'opèrent « *une non-reconnaissance des pratiques, des personnes et des institutions* »<sup>47</sup>. Alors que les personnes pratiquant le *care* au sein de leur profession, essaient de maintenir « *un lien d'entraide, de solidarité et de soin, elles ou ils sont condamnés au silence, participent peu aux sphères de la décision publique, sont mal rémunérés ou ramenés au dévouement gratuit et solitaire dans l'espace privé.* »<sup>48</sup>

Cette non-reconnaissance du travail du soin dans nos milieux professionnels tient probablement à la tendance des systèmes politiques à ne pas prendre en compte le « souci des autres ». En effet ce concept touche à l'univers aussi bien du privé que du public. Cette notion

<sup>44</sup>Professeure à L'Université Michel Montaigne Bordeaux 3, Présidente du Conseil de développement durable auprès de la Communauté urbaine de Bordeaux.

<sup>45</sup>Brugère,F. (2011). *L'éthique du « care »*.Paris: Que sais-je, p.7.

<sup>46</sup>Ibid., p.9.

<sup>47</sup>Brugère,F. (2011). *L'éthique du « care »*.Paris: Que sais-je, p.75

<sup>48</sup>Ibid., p.75

« *s'enracine dans le fait qu'il est constamment associé à l'intime, l'affectivité et à la proximité; le care est ainsi naturalisé, féminisé, et sa reconnaissance comme travail est rendue difficile.*<sup>49</sup> » C'est comme si cette notion avait été banalisée par notre société, qu'elle était devenue « monnaie courante ».

Dans son ouvrage, C.Gilligan n'identifie pas seulement un *care* qui serait au service des personnes âgées, des personnes démunies, vulnérables ou encore des personnes en situation de handicap « *tous les humains sont vulnérables et fragiles. Même s'il est vrai que certains le sont plus que d'autres, tous les humains sont extrêmement vulnérables à un moment de leur vie, spécialement quand ils sont jeunes, vieux ou malades*<sup>50</sup> ». Gilligan englobe également le travail « invisible et non rémunéré » des femmes à la maison, auprès des enfants (éducation morale apportée aux jeunes, affection...) et des grands-parents. En effet à l'heure actuelle, c'est encore largement le lot des femmes dans le cadre familial d'apporter cette notion de *care*.

Malgré l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail dans les années 70, et leurs revendications à avoir un salaire et un travail égal à celui de l'homme, ces mesures n'ont pas suffi à trouver une égalité entre les deux sexes. A l'heure actuelle les professions du *care* sont très largement destinées aux femmes; si c'est encore le cas, c'est que nous avons tendance à penser dans nos sociétés que les femmes sont "naturellement" plus qualifiées pour les soins (figure maternelle, etc...). Il suffit de regarder autour de nous pour nous apercevoir que même dans les symboles de notre vie quotidienne, les femmes sont prédestinées à s'occuper du *care* et des personnes dites plus vulnérables. En effet la majorité des toilettes publiques pour personnes en situation de handicap se retrouve dans les toilettes pour femmes. Quelle image la société souhaite véhiculer en transmettant ce message? Est-ce que les femmes seraient plus douées pour les tâches de soin? Mais cela ne renforcerait-il pas cette inégalité entre les hommes et les femmes?

Encore maintenant « *les femmes supportent majoritairement seules le poids de ce que l'on nomme: la double journée; elles ont développé des stratégies de vie leur permettant d'articuler leur travail et la prise en charge des êtres dépendants dans la famille, les enfants principalement; le temps partiel tient beaucoup aux tentatives de conciliation de ces objectifs*<sup>51</sup> ». Dans d'autres cultures, le travail dans les soins n'est pas une question de choix pour les femmes, cette profession leur est directement attribuée voire imposée par les politiques des pays. Ce « souci des autres » demeure majoritairement une affaire de femmes aujourd'hui, et ceci toutes sociétés confondues.

Selon l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques) « *les professions sociales comme aides médico-psychologiques, auxiliaires de vie, éducatrices ou*

---

<sup>49</sup>Ibid., p.78

<sup>50</sup>Tronto, J. (2012). *Le risque ou le care*. Paris: PUF, p.33.

<sup>51</sup>Brugère,F. (2011). *L'éthique du « care »*.Paris: Que sais-je, p.106



*assistantes sociales, sont majoritairement féminines. Ainsi, en France, la grande majorité des étudiants suivant les formations à ces métiers sont des femmes, et en 2004, elles représentaient 85 % des diplômés à ces métiers.*

*Par ailleurs, la part des femmes dans l'économie sociale et solidaire pourrait également être liée aux conditions d'emploi. En effet, beaucoup d'emplois sont à temps partiel. Lorsque cette forme d'emploi n'est pas contrainte, elle peut permettre de mieux concilier vies familiale et professionnelle. »<sup>52</sup>*

La Suisse présente les mêmes données puisqu'en 2009<sup>53</sup> 81% des personnes employées travaillant dans le secteur du social sont des femmes. Le parallèle que nous pouvons faire entre les statistiques françaises et suisses prouve que ce n'est pas un phénomène lié au territoire, mais bel et bien un phénomène de société concernant les professions du *care*. De plus ce phénomène serait en période de croissance car depuis plusieurs décennies, le pourcentage des femmes travaillant dans ce secteur d'activité serait en augmentation.

Si dans un premier temps cette partie sur le *care* prend tout son sens dans ce travail, c'est que je reste persuadée qu'aucun individu ne peut se suffire à lui même. A un moment de notre vie, nous pouvons nous aussi basculer dans une situation de vulnérabilité et avoir recours à cette notion de *care* de soin, de protection et d'aide. Le développement de cette partie prend également sens, car elle rejoint mes questionnements « naïfs » du départ à savoir: cette notion de « zone grise », zone d'ombre et de flou qui existe dans notre profession mais dont personne ne parle officiellement. Cette zone, fait plus particulièrement ici référence à cette notion de *care*, de prendre soin des sujets vulnérables. Alors que le *care* prend une grande place dans notre vie, les politiques n'en reconnaissent pas encore la valeur et toute sa dimension nécessaire et bénéfique sur le marché du travail.

## **5.2. Le développement du pouvoir d'agir ou *empowerment***

### **5.2.1. Historique de l'apparition de l'*empowerment***

Ce concept a vu le jour au début du XX<sup>ème</sup> siècle aux États-Unis dans un cadre de la lutte contre la pauvreté et va s'inscrire dans le temps. En effet cette notion va réapparaître dans les États-Unis des années 70 à travers le mouvement des femmes battues et va s'insérer dans une réflexion sur le pouvoir.

A cette même époque, cette notion va se développer en Inde où elle sera également portée par des femmes qui développeront toute une série d'expérimentations, de prises en charge locale, d'émancipations individuelles ou collectives. Plus tardivement, dans les années 80-90, cette notion sera visibilisée à l'échelle internationale par des femmes occupant des postes « clefs » dans des ONG (Organisations Non Gouvernementales) ou au sein de l'ONU (Organisations des Nations Unies). Ces dernières travailleront ensemble sur cette nouvelle pratique qui questionne à la fois l'émancipation féminine et d'autres formes de développement.

<sup>52</sup> Page Web Accès: [www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=10994&reg](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=10994&reg) (page consultée le 20 Mai 2013)

<sup>53</sup> *Avenir social.ch* [Page Web]. Accès: [www.avenirsocial.ch/.../PositionnementFormation\\_AvenirSocial.2011\\_F.pdf](http://www.avenirsocial.ch/.../PositionnementFormation_AvenirSocial.2011_F.pdf) Page consultée Juillet 2013)

Dans son entretien datant du 10 mai 2013 sur « *L'empowerment, de la théorie à la pratique*<sup>54</sup>» Marie-Hélène Bacqué<sup>55</sup> s'est intéressée à trois types d'approches qui existent dans cette notion d'*empowerment*. Elle a pu distinguer trois types d'utilisation. La première approche pourrait être qualifiée de « radicale », la seconde de « socio-libérale » et la dernière de « néo-libérale ».

L'approche dite **radicale** est tout d'abord une approche qui considère que l'*empowerment* est un processus d'émancipation qui conduit à la transformation de la société. Cette notion a été utilisée par les féministes aux États-Unis ou dans les pays du Sud tel que l'Inde (Cf. 5.2.1 ci-dessus).

L'approche **socio-libérale**, reprise par Bill Clinton et Tony Blair, les deux têtes d'affiche du monde politique américain et britannique, vise à moderniser l'État en aplanissant le terrain des inégalités sans transformer radicalement la société.

Enfin la dernière approche, dite **néo-libérale** et issue du monde de l'entreprise, est le fait que l'individu trouve la capacité de s'en sortir par lui-même, c'est ce que M-H Bacqué définit par le terme « *self-help* ». Finalement c'est surtout cette approche néo-libérale qui sera développée ultérieurement, car elle s'inscrit dans le tableau actuel du milieu professionnel et notamment du travail social.

### 5.2.2. Définition et traduction du concept d'*empowerment*

Sa traduction française répond à différentes idées qui se regroupent comme: « le développement du pouvoir d'agir », « l'autonomisation », « la responsabilisation ». La racine d'*empowerment* provient de « pouvoir », l'idée en quelque sorte d'accéder au pouvoir et d'être dans un processus de compétence et d'émancipation.

L'approche axée sur *l'empowerment* renforce cette idée de redonner la capacité d'agir aux personnes qui ont perdu leur autonomie ou ne l'ont jamais vécue. Par conséquent, elle soutient la capacité des individus à agir de manière autonome. Cette approche « *cherche à leur permettre de répondre à leurs propres besoins le plus rapidement et le plus complètement possible, ou, tout au moins, à leur insuffler une certaine emprise sur l'assistance qui leur est procurée par quelqu'un d'autre*<sup>56</sup>».

L'*empowerment* est devenu un modèle incontournable dans les milieux qui s'engagent à soutenir les familles en difficulté : « *cette approche reconnaît les compétences des personnes, des familles et des groupes les plus vulnérables, valorise la diversité d'expressions de ces compétences et reconnaît la complémentarité des compétences*<sup>57</sup>». Comme nous l'avons mentionné précédemment (Cf 2.3.) les familles qui sont en position de grande vulnérabilité ou de « *grande difficulté nous placent devant les limites de nos conceptions ou de nos*

<sup>54</sup>Page Web Accès: <http://www.laviedesidees.fr/L-empowerment-de-la-theorie-a-la.html> (Page consultée le 20 Juillet 2013)

<sup>55</sup>Enseignant chercheur, sociologue et urbaniste, elle a étudié, aux États-Unis, cette conception de la politique publique qui vise à donner du pouvoir aux individus.

<sup>56</sup>Ninacs, W. (2008). *Empowerment et intervention: Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec: Pul, p.2

*interventions. Elles courent fréquemment le risque d'être dépossédées de plusieurs leviers de pouvoir, de contrôle et de décision*<sup>58</sup> ». C'est en abordant ce concept « du pouvoir d'agir » que le professionnel peut parvenir à changer sa façon de faire et son approche envers les familles dites « vulnérables ». Cependant ce modèle implique que chaque individu fasse confiance à l'autre et nécessite que chaque professionnel aide autrui à agir et décider par lui-même.

*L'empowerment* concerne la population la plus démunie, celle qui est plus particulièrement touchée par les inégalités sociales « *qui sont qualifiées de personnes, de familles ou de groupes vulnérables, opprimés ou exclus*<sup>59</sup> ». La DDC (Direction du Développement et de la Coopération) définit *l'empowerment* comme un modèle qui « *consiste à donner les moyens aux personnes défavorisées d'améliorer et de déterminer elles-mêmes leurs conditions de vie. La pauvreté est toujours l'expression d'une impuissance et d'un manque de perspectives au plan social, économique et politique. Il s'agit d'y mettre fin, pour que les gens puissent formuler leurs besoins, envisager des solutions appropriées et infléchir la politique locale et nationale de lutte contre la pauvreté.*<sup>60</sup>

*L'empowerment* repose sur le fait que l'individu ou les personnes ont le droit de participer aux décisions, mais surtout que les ressources et les compétences sont déjà présentes chez elles. En effet, ce concept implique de reconnaître la capacité d'autodétermination des personnes, c'est à dire leur compétence et leur pouvoir d'agir pour changer les choses. Selon W. A Ninac<sup>61</sup> l'exercice du « pouvoir d'agir » comprend trois étapes:

**Choisir:** l'individu doit être amené à faire un choix libre et conscient pour le conduire à une action

**Décider:** l'individu doit posséder un pouvoir psychologique (capacité à raisonner et analyser) qui l'amène vers l'abandon des choix précédents face à une situation.

**Agir:** l'individu est dans la capacité d'agir de manière autonome et d'assumer les conséquences de ses choix.

Il s'agit bien ici, dans cet exercice du « pouvoir », d'un cheminement vers la voie de l'autonomie.

Les avantages de ce concept auprès des individus renvoient à « *un sentiment de compétence personnelle, d'estime de soi, de l'esprit d'initiative et un sentiment de contrôle de son existence et d'autonomisation, une meilleure prise de conscience de sa situation et une motivation à l'action sociale.*<sup>62</sup> »

<sup>57</sup>Gagnier, J-P & Lacharité, C. (2010). *Comprendre les familles pour mieux intervenir: Repères conceptuels et stratégies d'action*. Québec: Gaëtan Morin, p.103.

<sup>58</sup>Ibid., p.102.

<sup>59</sup>Ibid., p.106.

<sup>60</sup> [Page Web]. Accès: <http://www.deza.admin.ch/fr/Accueil/Glossaire>. Page consultée le 22 juillet 2013.

<sup>61</sup>Spécialiste québécois du concept de l'empowerment, chercheur et praticien du travail social.

<sup>62</sup>Amrein, T. (2009). *L'usage des technologies de l'information et de la communication : un moyen de concilier vie familiale et vie professionnelle pour les femmes des vallées alpines ?* », in "*Ethnographique.org*" n°18/ Juin 2009, note 4, p.1

Après avoir abordé l'historique et la définition du concept d'*empowerment*, la question fondamentale à se poser est: « comment agir à travers cette approche? »

Combien de fois me suis-je dit dans ma pratique professionnelle: « je vais le faire à sa place, ce sera plus vite fait » ou encore de penser « je vais le faire car cela sera mieux fait ». Alors que nous sommes bousculés généralement par le temps et que nous nous occupons de situations de plus en plus complexes et plus lourdes, il n'est pas rare d'avoir ce genre de pensées. Mais n'aurions-nous justement pas avantage à prendre le temps d'expliquer les choses, de « faire avec » et non de « faire pour », afin de redonner le pouvoir aux personnes pouvoir et dignité.

Dans la pratique, sur le terrain, ce modèle est difficilement observable de par la complexité que suscite une collaboration avec une famille en situation de fragilité sociale. C'est justement ce que je vais chercher à savoir grâce à une approche qualitative de mon terrain, à savoir s'il peut y avoir égalité des échanges lorsqu'une famille se met involontairement ou non dans une position inférieure.

En terme de conclusion, nous pouvons relever qu'afin de soutenir les compétences et les efforts de chaque individu en situation de pauvreté et de vulnérabilité, il paraît essentiel de mettre l'accent sur cette approche d'*empowerment* dans notre intervention quotidienne dont le but serait d'encourager la participation des personnes, des individus. Ainsi on pourra renverser les situations de perte d'autonomie, mais aussi, en finalité, tenter de trouver une équité de la répartition du pouvoir.

A mon sens, les deux concepts clefs, c'est à dire celui de la théorie du *care* et le concept d'*empowerment* sont indissociables l'un de l'autre, ils peuvent se juxtaposer dans le temps selon l'approche et le lien que nous avons avec la famille en situation de vulnérabilité.

## 6. PARTIE EXPLORATOIRE: MÉTHODOLOGIE

Avant de commencer cette partie exploratoire, il était important de rappeler mon hypothèse de travail et ma question de recherche.

### 6.1. Questions de recherche et hypothèses de départ

#### Hypothèse 1:

La méfiance et le malaise des enseignants spécialisés envers les familles induiraient une collaboration « compromise » voire une assistance auprès de ces derniers.

#### Hypothèse 2:

La situation de vulnérabilité dans laquelle une famille se trouve suite à un contexte social, culturel, économique, voire politique donne lieu à un risque de dépossession de leur pouvoir de décision et à une absence de reconnaissance de leurs compétences.

#### Hypothèse 3:

Le fait que l'enseignant spécialisé déborde de son cahier des charges serait un élément important pour entrer en lien plus facilement avec les familles en situation de vulnérabilité.

#### Hypothèse 4:

Le fait que les enseignants spécialisés sont appelés à s'impliquer dans la relation avec les parents au-delà des tâches qui leur incombent pose la question d'une « zone grise » qui touche au bénévolat et renvoie à la question du *care*.

#### Question de recherche

*« La situation de vulnérabilité d'une famille constitue-t-elle un frein à la collaboration entre parents et enseignants spécialisés ? »*

Au vu du type de recherche, le modèle d'analyse le plus pertinent est une approche qualitative. L'analyse des informations sera étayée de commentaires à partir des données recueillies lors des entretiens.

### 6.2. Choix des lieux de ma recherche

Il me semblait nécessaire de faire une enquête de terrain en interrogeant des professionnels de l'enseignement spécialisé confrontés à ma problématique. Ces enseignants, travaillant quotidiennement avec des enfants en situation de handicap, sont également amenés à collaborer étroitement avec des familles en situation de vulnérabilité sociale, économique, voire politique.

J'ai de prime abord exclu la possibilité de m'entretenir sur cette problématique avec des familles. J'estimais que ce sujet était délicat à aborder avec eux.

Dans un souci éthique, j'ai donc choisi d'interroger des enseignants spécialisés de ma structure qui sont confrontés à cette problématique.

Mon choix s'est donc porté sur la Fondation de Verdeil (cf 1.2.1). Cette Fondation, du fait de la population qu'elle accueille et de son accessibilité, me paraissait être le lieu propice au recueil des informations nécessaires à l'élaboration de mon travail de recherche.

### **6.3. Portraits des personnes interrogées**

Le choix de l'échantillon des personnes interrogées ne s'est pas fait par hasard. Je voulais avant tout qu'il soit représentatif du paysage professionnel actuel. La gent féminine a davantage été interrogée que la gent masculine. En effet, comme nous l'avons vu précédemment (5.1.2), la Suisse, comme la majeure partie des pays d'Europe, accueille plus de femmes que d'hommes dans le secteur du travail social. Les personnes travaillant dans la Fondation ne sont pas épargnées par ces statistiques. C'est pourquoi un seul enseignant a été interrogé, tandis que le reste des personnes interviewées sont des enseignantes.

La personne ayant le moins d'expérience sur le terrain enseigne depuis deux ans, celle qui en a le plus enseigne depuis plus d'une vingtaine d'années. Les autres personnes ont des expériences pédagogiques qui oscillent entre six et treize ans.

### **6.4. Elaboration de ma grille d'entretien**

J'ai construit une partie de ma grille d'entretien avant d'avoir rédigé ma partie théorique. Je me suis rappelée lors des cours sur « l'entretien » avec M. Solioz, qu'un canevas d'entretien bien construit permettait d'obtenir des réponses par rapport à nos hypothèses. La liste de questions devait être ouverte, large et naïve.

Suite à l'élaboration de ce premier canevas d'entretien, je me suis replongée dans ma partie théorique pour affiner mes questions et clore cette grille d'entretien.

Je voulais aborder des thèmes bien précis avec les enseignants spécialisés. J'ai donc élaboré une grille d'entretien autour des cinq axes suivants:

- 1. Définition de la famille en situation de vulnérabilité**
- 2. Description du cahier des charges de l'enseignant spécialisé,**
- 3. Rôles et fonctions des professionnels au sein de la fondation**
- 4. Description du type de collaboration dans lequel l'« enseignant·e spécialisé·e » se trouve face à ces situations**
- 5. Difficultés rencontrées dans cette situation.**

Une fois ma liste de questions réalisée, il m'importait de le « tester » auprès d'une collègue de travail afin de savoir si cette grille d'entretien était facilement accessible et compréhensible. Malgré ses remarques quant à la pertinence de mes questions, elle m'a avoué ne pas se sentir

entièrement à l'aise face à mon canevas d'entretien et me révèle que si j'avais dû l'interroger, elle aurait préféré avoir cette liste de questions avant un entretien.

J'ai donc souhaité que les personnes soient en possession de ma grille d'entretien avant notre rendez-vous. Ils étaient alors libres de le consulter d'avance ou non. Certains avaient pris des notes pour que les réponses soient les plus concises possible, d'autres, à l'inverse ont laissé transparaître plus de spontanéité et de naturel dans leur discours.

*Explication à propos de la grille d'entretien*

## **1. Définition**

### **Pourriez-vous me définir ce qu'est une famille en situation de vulnérabilité pour vous ?**

Cette question me paraissait nécessaire pour m'assurer que mon interlocuteur et moi-même parlions d'une définition commune sur ce qu'est une famille en situation de vulnérabilité. Il m'était important de souligner en fin de question le « pour vous » afin que mon interlocuteur me donne sa propre définition.

### **Dans quelle mesure estimez-vous être confronté à des familles en situation de vulnérabilité ?**

Je voulais m'assurer que mon interlocuteur ait rencontré ces situations dans son milieu professionnel.

### **Est-ce une situation que vous retrouvez fréquemment dans votre travail ?**

Par cette question, je souhaitais identifier l'importance de cette situation au sein de la fondation.

## **2. Mandat**

### **Quel est votre mandat spécifique dans la collaboration avec les familles ?**

Cette question me permettait de clarifier le rôle, la fonction de mon interlocuteur au sein de la fondation.

### **Selon vous, quels sont les actes qui sortent de votre mandat mais que vous effectuez quand même ?**

Par cette question je voulais évaluer l'écart qui existe entre le cahier des charges d'un enseignant spécialisé et ce qu'il fait en plus de son cahier des charges.

### **Pourquoi les effectuez-vous ?**

Par le biais de cette question, je voulais savoir ce qui pouvait motiver un enseignant spécialisé à sortir de son cahier des charges ou l'obliger à le faire.

### **Quelles sont les conséquences positives ou négatives pour vous et pour les familles ?**

Par cette question, je voulais mettre en lumière les conséquences que peut engendrer « le débordement » du cahier des charges de l'enseignant. Pour éviter tout jugement, il me paraissait important d'étayer autant le côté positif que négatif.

### **3. Collaboration**

**Vous sentez-vous, au regard des situations que vous suivez, dans le partenariat, la collaboration, ou l'assistanat ?**

Je voulais savoir de manière générale, si un rapport d'égalité entre le professionnel et les parents existe lorsqu'il y a une fragilité sociale au sein de la famille.

### **4. Difficultés**

**Quelles difficultés rencontrez-vous dans la collaboration avec les familles ?**

A travers cette question, je voulais savoir de manière concrète, face à quelle difficulté un enseignant se trouve lorsqu'il collabore avec une famille en situation de vulnérabilité.

**Appréhendez-vous la collaboration avec une famille en situation de fragilité sociale ? Ou sinon, comment réagissez-vous à cette problématique ?**

Je voulais savoir si une collaboration avec ces familles pouvait représenter un problème. Cette question ne pouvait être posée qu'à la fin, puisqu'elle permet de mettre en lumière les représentations, les valeurs de l'enseignant spécialisé face à cette problématique.

**Quelles compétences vous paraissent-elles nécessaires pour accompagner ces familles ?**

Par cette question, je souhaitais savoir s'il y avait une compétence particulière pour accompagner ces familles. Et dans quel processus ces compétences s'inscrivent-elles (expérience, formation, acuité de l'enseignant).

**Est-ce que vous disposez de ces compétences ? Avez-vous été formé pour cette problématique ?**

Je voulais savoir si mon interlocuteur possède à l'interne ou à l'externe des outils ou des ressources pour faire face aux familles en situation de vulnérabilité.

### **5. Imprévus**

**Auriez-vous un point à aborder qui n'apparaît pas dans mon questionnaire et qui vous paraît important ?**

Il m'était important de laisser place à l'imprévu et de poser cette dernière question pour aborder des points auxquels je n'aurais pas pensé lors de la rédaction de mon canevas d'entretien.

## **6.5. Retranscription et synthèse des entretiens**

La retranscription des entretiens s'est faite intégralement. J'ai retranscrit mot pour mot chaque entretien pour me permettre de conserver l'exactitude des propos recueillis des jours voire des semaines plus tard, lors de la relecture et de l'analyse.

Par la suite, j'ai procédé au dépouillement des données en faisant trois lectures différentes. J'ai tout d'abord procédé à :



- Une lecture linéaire des entretiens. Cette lecture m'a permis de découvrir le discours, la cohérence, l'esprit et la personnalité de chacun.
- Puis une lecture transversale. Cette lecture apparaît sous forme de tableau dans mon travail de recherche et dans mon analyse de fond. Cette démarche m'a permis de déceler à la fois les similitudes et les divergences entre les entretiens.
- Et, pour finir, une lecture globale m'a permis de faire une synthèse de mes analyses. Cette démarche permet à la fois de faire ressortir les éléments importants de mon analyse et de répondre à mes hypothèses de travail et à ma question de recherche.

## 7. ANALYSE

J'ai constitué une grille d'analyse afin de répertorier les réponses par thèmes. Ces thèmes découlent des questions posées en entretien. Comme mentionné antérieurement, j'ai procédé à une lecture transversale des entretiens de manière à mettre en regard les différents avis face à une même thématique et ainsi confronter les similitudes et les divergences des discours.

Afin de garantir l'anonymat des six enseignants spécialisés interrogés, je leur ai attribué des prénoms fictifs.

Lors de la rédaction, de façon à faciliter la lecture et les comparaisons de cette analyse, je me suis vue à plusieurs reprises rendre les résultats sous forme de tableau. Mais en aucun cas, ces tableaux ne se substituent au texte ou au commentaire, ils sont là avant tout pour éclairer le lecteur et rendre les résultats plus attractifs.

### 7.1. Famille en situation de vulnérabilité: définitions des professionnels

La définition dégagée par les enseignants spécialisés concernant la situation de vulnérabilité d'une famille se situe autour de trois axes.

Pour définir les critères de vulnérabilité, j'ai repris le document provenant de la commission européenne (cf. 2.2) qui classe les personnes vulnérables selon la situation économique, sociale et politique.

<b>Critères de vulnérabilité selon la commission européenne</b>	<b>Définition de la famille en situation de vulnérabilité selon les enseignants spécialisés</b>
<p style="text-align: center;"><b>Situation sociale</b></p> <p>(Accueil d'enfant en situation d'handicap, personne souffrant d'un handicap mental ou émotionnel, personnes menacées dans leur autonomie, leur dignité ou leur intégrité physique ou psychique)</p>	<p>« Les familles qui ont un enfant différent ou qui ont des difficultés, ça rend déjà la famille plus vulnérable » (Manon)</p> <p>« C'est une famille qui n'arrive pas à assumer les tâches minimum pour s'occuper de ses enfants » (Coralie)</p> <p>« Les familles monoparentales sont plus vulnérables parce qu'il n'y a pas d'échanges, la possibilité de s'appuyer sur l'autre, de discuter » (Mirta)</p> <p>« Un enfant en situation d'handicap(...) jusqu'à ce qu'on comprenne et qu'on arrive à faire émerger ce qu'est une richesse dans une situation comme ça, on passe par toutes les comparaisons avec les autres, le désespoir, parce qu'on arrive pas à faire comprendre ce</p>

	<i>qu'on veut faire comprendre à l'enfant alors ça fragilise » (Mirta)</i>
<p><b>Situation politique</b> (Ressortissants étrangers, illettrés, réfugiés et demandeurs d'asile)</p>	<p><i>« Il y a aussi toutes les familles immigrées qui sont peu ou pas intégrées, qui ont des difficultés par rapport à la langue, qui n'ont pas la même culture, les mêmes valeurs » (Manon)</i></p> <p><i>« Parfois ça peut être au niveau intellectuel. Parfois ça peut être une culture. Les gens qui ne sont pas adaptés dans la culture d'ici, du lieu où ils vivent » (Doris)</i></p>
<p><b>Situation économique</b></p>	<p><i>« C'est surtout une famille qui manque de moyens, alors différents moyens, parfois c'est une question matérielle, question d'argent, logement » (Doris)</i></p> <p><i>« Les familles qui ont peu de moyens financiers sont plus vulnérables, les parents travaillent, ils ont moins de temps pour le consacrer à leurs enfants, pour les suivre » (Mirta)</i></p> <p><i>« Les familles qui ont un statut économique et social faible » (Manon)</i></p> <p><i>« Manque de moyens pour s'organiser la vie d'une manière convenable ou dans la norme plutôt » (Doris)</i></p> <p><i>« C'est une famille qui par sa situation économique, sa langue, ne peut pas faire tout ce qu'elle pourrait faire pour son enfant ou avec son enfant. Qui va être confronté à des difficultés que d'autres familles n'ont pas par exemple » (Nathalie)</i></p>

### Commentaires

Chacun des interviewés a dû amener sa propre définition de cette notion qu'est « la situation de vulnérabilité d'une famille ». Le fait de définir cette notion permettait aux personnes interrogées d'entrer plus facilement dans le vif du sujet. Ils se sont inspirés, pour leur propre définition, de faits concrets et d'exemples. On peut donc en déduire que la définition apportée par chaque interviewé recoupe les critères actuels de classification des personnes vulnérables selon le document de la commission européenne. A mon sens, une personne va plus loin dans sa réflexion quant à sa définition de la situation de vulnérabilité d'une famille. En effet elle ne

classerait pas ces familles selon les critères de la commission européenne car selon elle « *ce n'est pas forcément la difficulté de la situation qui fait qu'elle est plus vulnérable pour moi, c'est le manque de réseau, le manque de soutien, de ressource à l'interne.* » (Caroline)

## 7.2. Place de cette problématique dans le travail des professionnels

Il semblerait que les enseignants soient confrontés quotidiennement à des familles en situation de vulnérabilité et que la majorité des personnes interrogées considèrent « la situation de vulnérabilité d'une famille » comme étant problématique.

Comme nous avons pu le remarquer précédemment (cf. 3.1), l'accueil d'un enfant en situation de handicap peut placer la famille dans une situation de vulnérabilité plus ou moins temporaire. En effet, une des enseignantes le mentionne lors de l'entretien et nous rappelle que le fait d'accueillir un enfant qui a des problèmes rend une famille plus vulnérable. « *On a des gens qui n'arrivent pas à vivre avec le handicap de leur enfant, qui n'arrivent pas à avancer avec* » (Doris) ou encore cette enseignante qui parle d'un élève en fin de scolarité « *on a une famille en situation vulnérable maintenant parce que l'élève approche 18 ans puis fait peu de progrès, il a un peu atteint son plafond de ses possibilités. Tout ce qui est abstrait pour lui est très difficile pour lui, et puis là les parents attendaient quand même plus de leur enfant. Donc c'est dur pour la famille d'accepter les limites vraiment importantes de l'enfant.* » (Mirta)

Il est intéressant de relever les différentes sensibilités et perceptions des professionnels travaillant dans une même Fondation mais enseignant sur différentes classes d'âge.

Selon un enseignant interviewé, ce n'est pas parce que l'enfant a des troubles importants que la famille se trouve en situation de vulnérabilité : « *les parents arrivent à prendre les choses en main, ils font de leur mieux* ». (Ronan)

La situation de vulnérabilité d'une famille est vécue comme problématique chez l'enseignant lorsqu'elle entrave le développement de l'enfant. En effet dans la pratique, comme le mentionnent deux enseignants, les répercussions se voient chez l'enfant quand la famille n'arrive plus à suivre et se retrouve en situation de vulnérabilité : « *On voit que chez certains enfants des choses élémentaires ne sont pas assumées ou difficilement assumées genre la propreté des enfants, l'habillement, avoir ses affaires, apporter ce qu'il faut quand il faut* ». (Coralie) ou encore « *Je vois qu'il y a des carences familiales qui font que l'enfant ne se développe pas bien* ». (Ronan)

La situation de vulnérabilité d'une famille est également vécue comme problématique lorsqu'un manque de communication, de collaboration s'installe entre l'enseignant et le parent « *quand je vois, que par exemple, ce que j'essaie de leur faire passer ou de leur demander n'est pas compris.* » (Nathalie). Quotidiennement, l'enseignant est amené à écrire un message ou transmettre des informations dans l'agenda de l'élève, mais malheureusement les réponses se font rares du côté des parents comme le souligne cette enseignante. En téléphonant à la mère de cet enfant, la professionnelle en question s'est rendu compte que la mère vivait une situation « *incroyable ou rien n'allait, elle était au bout du rouleau* ». Cette enseignante s'est aperçue que dans cette situation précise, elle était « *typiquement confrontée à une maman qui*

*était dans une situation de vulnérabilité. Parce qu'avec son bagage, elle ne pouvait pas suivre les demandes de l'école.* » (Nathalie). Lors de cet échange, j'ai dû faire préciser ce que l'enseignante entendait par « *bagage* ». Elle m'a répondu que c'est une mère qui se retrouvait seule depuis peu, son mari venait de partir. Elle vivait une situation sociale et économique dramatique, elle parlait très peu le français. Cette mère ne pouvait plus assumer son enfant, les demandes de l'école et tout ce qui allait avec.

#### Commentaires:

Avec cette question je voulais m'assurer que mon interlocuteur ait rencontré ces situations dans son milieu professionnel, mais également qu'il rende vivant cet entretien en me donnant des exemples de la place de cette problématique sur son lieu professionnel. J'imagine que les sensibilités sont différentes et le regard porté sur cette problématique également c'est pourquoi certains enseignants pensent que cette problématique peut entraver le développement de l'enfant ou encore diminuer voir annuler une collaboration entre parents et enseignants.

### **7.3. Fréquence des cas**

Comme vu précédemment dans le chapitre (cf. 2.3) sur l'état de « la situation de vulnérabilité actuelle », la notion de vulnérabilité peut nous affecter tous et en tout temps. Il n'est donc pas étonnant que tous les enseignants interrogés relèvent que dans leur classe ils sont confrontés à des familles en situation de vulnérabilité. L'ensemble des réponses proposées donne l'impression que c'est un peu « monnaie courante ». Si ma question de base se voulait être une question fermée, quelques-uns des six enseignants interrogés ont plus ou moins estimé le nombre de cas de familles dans des situations de vulnérabilité rencontrées.

Si certains enseignants restent évasifs quant à la fréquence d'une telle problématique dans leur travail en répondant à la question par « *oui tout le temps* » (Manon) d'autre en revanche vont plus loin en donnant des chiffres « *deux sur sept que je définirais par rapport à ma définition. Je n'ai pas eu une année où je n'ai eu aucun enfant que je définissais comme n'étant pas dans une famille en situation de vulnérabilité* » (Ronan) ou encore « *à peu près trois fois sur quatre* » (Doris), « *oui très souvent. Cette année je mettrai deux situations voire trois sur les sept familles* » (Coralie).

*« On est assez fréquemment confronté à ça. Dans la classe où je suis il y a sept élèves, six élèves qui viennent de pays différents de la Suisse qui ont des parents qui ne parlent pas la langue française (...) ça engendre des difficultés dans la collaboration, dans le suivi de son enfant »* (Nathalie)

Au final, les avis des professionnels quant à la fréquence et la place de cette problématique semblent se regrouper.

#### Commentaires:

En guise de conclusion concernant l'importance de la place de cette problématique dans le travail ainsi que sa fréquence, nous pouvons remarquer que les enseignants spécialisés sont

bien confrontés aux familles en situation de vulnérabilité dans leur milieu professionnel. Malgré des exemples marquants du travail au quotidien avec ces familles, les professionnels semblent prendre du recul par rapport à ces situations. Ils ne classent pas « toutes les familles » malgré leurs difficultés économiques, sociales et politiques dans une situation de vulnérabilité. Une enseignante rappelle qu'une famille qui ne parle pas le français, de par son origine étrangère, peut engendrer des difficultés au niveau de la collaboration. Mais elle ne les inclut pas pour autant dans la catégorie des familles vulnérables .

#### 7.4. Mandats/Cahier des charges

Avant d'énumérer les actes qui ressortaient du cahier des charges de l'enseignant, il était primordial de spécifier le rôle et la fonction de mon interlocuteur.

Le cahier des charges est avant tout un document contractuel qui vise à spécifier les différents travaux que doit effectuer chaque membre d'une entreprise ou institution. Ce document officiel permet de mettre un cadre devant la mission qu'il est tenu d'effectuer au sein même de l'entreprise.

Les enseignants interrogés ont l'air d'être au clair par rapport à leur cahier des charges de la Fondation.

<b>Cahier des charges de l'enseignant spécialisé<sup>63</sup></b> <b>Tâche principale</b>	<b>Mandat spécifique dans la collaboration avec les familles selon les enseignants spécialisés</b>
Le collaborateur est responsable de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'accueil et de l'accompagnement de l'enfant/adolescent dont il a la charge dès son arrivée et jusqu'à son départ de la structure de la Fondation ainsi que durant toutes les activités extérieures organisées par l'école ;</li> <li>• assurer des prestations didactiques et éducatives en fonction du projet pédago-thérapeutique défini avec le Responsable de structure</li> </ul>	<i>« C'est principalement d'enseigner aux enfants des familles en question » (Manon)</i> <i>« Comme on fait partie d'une école, mon mandat serait de collaborer pour l'évolution de l'élève en classe et à l'école » (Coralie)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretenir des relations avec les parents et les informer régulièrement sur les projets pédagogiques de leur(s) enfant(s) (le projet pédagogique de l'élève est créé en début d'année en fonction de ses compétences</li> </ul>	<i>« C'est de pouvoir collaborer si c'est possible avec eux (les parents) pour qu'on essaie d'aller dans le même but, dans le même sens et puis surtout qu'on se comprenne » (Manon)</i> <i>« D'établir une collaboration adéquate pour</i>

<sup>63</sup><http://www.verdeil.ch/spip.php?rubrique81> (page consultée en Juin 2013)

observées par l'enseignant et non en fonction d'un programme standardisé.)	<p><i>notre travail</i> » (Coralie)</p> <p>« <i>Dans notre travail, travaillant avec des enfants en difficultés, il est spécifié presque obligatoire, suggéré de faire tout pour travailler en collaboration avec les familles pour pouvoir au mieux amener le projet de l'enfant dans quelque chose de positif</i> » (Nathalie)</p> <p>« <i>Après, de voir les parents, une fois au début de l'année pour leur présenter le projet pédagogique de l'enfant, de discuter, de négocier, de leur demander leur avis, et puis de les revoir à la fin de l'année pour faire un bilan</i> » (Mirta)</p>
--	--

#### Commentaires:

Mon travail de recherche étant axé principalement sur la collaboration familles-enseignants, il n'est pas étonnant de constater l'influence de ma question sur les réponses de mes interlocuteurs. En effet, lors des entretiens une large partie des enseignants mentionne les trois tâches principales qu'il incombe à l'enseignant d'effectuer. C'est à dire, l'accueil et l'accompagnement de l'enfant à travers son projet pédagogique et les entrevues régulières avec les parents concernant ce même projet. Mais elle omet d'énumérer les tâches plus « administratives » de l'enseignant.

S'il l'on se réfère au cahier des charges de l'enseignant de la Fondation, celui-ci doit également:

- rédiger et transmettre les évaluations
- participer aux synthèses
- participer aux colloques
- collaborer avec l'équipe pluridisciplinaire.

#### **7.4.1. Actes effectués hors mandat**

<b>Actes effectués hors mandat/Cahier des charges selon l'enseignant</b>	<b>Exemples de ces actes</b>
Anticipation/Préparation des vêtements pour les sorties ou autres	« <i>Préparer les habits pour les enfants, pour les différentes activités, style aller au ski, aller sur le catamaran. On a toujours une réserve d'habits, des chaussures prêtes-à-servir au</i>

	<p><i>moment où il faudra » (Doris)</i></p> <p><i>« Proposer des récréés aux élèves parce qu'ils n'en avaient pas » (Coralie)</i></p>
Recherche de médicaments ou matériel médical	<p><i>« Ils (les enfants) ont besoin de médicaments, et on se retrouve sans ces médicaments. Il est arrivé qu'on nous ait envoyé une ordonnance dans l'agenda en nous demandant de trouver les médicaments (d'aller à la pharmacie) et de s'occuper de l'enfant » (Doris)</i></p>
Accompagnement des familles	<p><i>« ça nous arrive de devoir expliquer le handicap de l'enfant aux parents alors qu'on n'est pas censé poser un diagnostic, mais des fois on a un rôle de médecin parce que ça ne se fait pas et du coup c'est quelque chose qui sort de notre rôle » (Manon)</i></p> <p><i>« Faire des réunions à la maison, chez les parents de l'élève, ce qui n'est pas dans la norme » (Coralie)</i></p>
Prise en charge en dehors du temps d'école	<p><i>« Une élève qui s'était blessée à la gym avec nous mais ça s'est vu le lendemain et puis c'est nous qui nous sommes organisés d'aller amener la fille à l'hôpital parce que les parents ne pouvaient pas le faire » (Ronan)</i></p> <p><i>« Des situations où je suis intervenu dans une famille » suite à « des carences au niveau éducatif, l'inconstance parentale par rapport à tout ce qui est lié à la collaboration avec l'école. Je suis même allé jusqu'à frapper à la porte quand l'enfant ne venait pas (à l'école) et que les parents étaient inatteignables » (Ronan)</i></p> <p><i>« Garder des élèves à l'école parce qu'on ne vient pas les chercher » (Coralie)</i></p>

### Commentaires:

Nous pouvons constater que toutes les personnes interrogées ont déjà effectué des actes qui leur semblaient « dépasser leur mandat ». La principale explication donnée par la plupart est



qu'il y aurait un manque d'accompagnement pour certaine famille et une enseignante d'ajouter « *elles sont un peu abandonnées, on est leur seule ressource des fois* » (Manon). Ce commentaire me fait rebondir sur la réponse apportée par une éducatrice du SEI au (7.1) concernant sa propre définition d'une famille en situation de vulnérabilité, en effet selon cette personne « *ce n'est pas forcément la difficulté de la situation qui fait que la famille est plus vulnérable, c'est le manque de réseau, le manque de soutien, de ressource à l'interne* » (Caroline).

Mais la principale raison d'effectuer des actes qui sortent du mandat ou du cahier des charges de l'enseignant serait avant tout le fait que les parents ne jouent pas leur rôle. C'est pour répondre au besoin de l'élève, au confort de l'enfant et parce que c'est nécessaire pour lui. Lorsqu'on interroge les personnes sur les raisons qui les poussent à sortir de leur cahier des charges, les réponses font émerger majoritairement des motifs semblables.

Les enseignants sont clairs par rapport à leur manière d'agir. Une enseignante relève qu'elle s'arrange pour trouver par exemple un maillot de bain pour que l'élève ne soit pas privé de piscine. Ou encore une enseignante de souligner qu'elle ne pourrait pas prendre un enfant à une activité si l'élève était en danger (nourriture-habillage). Les enseignants s'arrangent pour trouver des solutions et ne pas laisser l'élève en marge d'une activité.

- **Confort de l'élève**

« *Pour le confort de l'enfant. Pour qu'il ne soit pas privé de piscine parce qu'il n'a pas son maillot de bain* » (Coralie)

« *Je les effectue quand c'est nécessaire pour l'enfant* » en effet cette enseignante se sentirait mal à l'aise de prendre « *un enfant qui n'est pas préparé pour faire une activité, style habillement, nourriture* » (Doris) ou encore de devoir le renvoyer à la maison s'il n'a pas ses affaires.

« *j'ai envie du bien-être de cet enfant, de mon élève* » (Nathalie)

- **Personnalité de l'enseignant**

« *On a beaucoup d'empathie, ça devient une normalité pour nous parce que nous avons beaucoup de familles comme ça (...) on ne se rend plus compte de ce qu'on pourrait exiger en pensant qu'on est une école* » (Manon)

« *Avoir un rôle de sauveur, c'est un peu le risque quand on travaille dans le social, d'oublier qu'on ne peut pas s'occuper de tout le monde et de tout gérer* » (Manon)

- **Manque d'accompagnement pour les familles**

« *J'ai de la peine à déléguer des choses si je ne suis pas sûr que ça se fera, alors je le fais moi même* » (Ronan)

« *Je pense qu'il y a un manque d'accompagnement pour les familles, donc elles sont un peu abandonnées, on est leur seule ressource des fois. Donc on a tendance à être les seuls sur qui ils peuvent compter* » (Manon)

« *Manque d'efficacité de la part du SPJ (Service de la Protection de la Jeunesse) (...) on essaie de trouver des solutions à leur place* » (Manon)

« *Je le fais parce que j'ai souvent le sentiment que si je ne le fais pas, je me dis mais qui va le faire, dans l'immédiat avec l'enfant, si moi je relaye plus loin et que mes chefs ou bien les assistants sociaux ne répondent pas aux sollicitations que je fais, il y a rien qui va se passer* » (Ronan)

#### Commentaires:

A mon sens, une enseignante va plus loin dans sa réflexion quand elle énonce le fait qu'en dépassant son cahier des charges, elle permet de créer un lien de confiance entre enseignants et parents et que par conséquent la collaboration soit facilitée « *je pense qu'il faut passer par là pour créer un lien* » (Nathalie)

En effet, comme le mentionne Vivianne Châtel<sup>64</sup>, la confiance, qui s'inscrit depuis peu en sociologie, est « *une donnée clé des relations sociales* <sup>65</sup> ». Faire confiance à une personne, c'est croire que cette dernière s'engagera dans sa promesse d'action, c'est croire que la personne tiendra ses engagements envers nous. Même si la confiance est une donnée implicite dans notre travail, il est important de rappeler combien cet élément de la relation est de plus en plus valorisé et reconnu dans le travail social.

Cependant, V. Châtel note qu'il n'y a pas toujours un principe de réciprocité dans la notion de confiance « *L'idée de confiance dissimule de fait l'idée de pouvoir et surtout de pouvoir sur. Autrement dit, elle dissimule l'idée selon laquelle il n'y a jamais équivalence entre le pouvoir d'Autrui et le pouvoir sur Autrui.* <sup>66</sup> » Relevons que la confiance est comme un pilier du lien social mais qu'il est important de redonner « du pouvoir d'agir » à autrui afin qu'il soit encore acteur de sa vie, de ses idées pour éviter toute forme de déresponsabilisation et d'affaiblissement.

## **7.5. Impact de ces actes hors cahier des charges**

En dépassant notre cahier des charges, il est intéressant de faire un « arrêt sur image » et de se demander quelles sont les conséquences, les risques que les professionnels encourent à vouloir et devoir dépasser leur cadre de travail. Mais aussi relater les bénéfices secondaires de

<sup>64</sup> Maître d'enseignement et de recherche au département du travail social et politiques sociales à l'Université de Fribourg.

<sup>65</sup> Châtel, V. & Soulet, M-H. (2003). *Agir en situation de vulnérabilité*. Québec: Les Presses de l'université Laval, p. 2

<sup>66</sup> Châtel, V. & Soulet, M-H. (2003). *Agir en situation de vulnérabilité*. Québec: Les Presses de l'université Laval, p. 4

cette « zone grise » qui peuvent ou non exister pour les deux parties, à savoir les familles et les enseignants spécialisés.

De manière générale, les enseignants interrogés semblent trouver des aspects positifs et négatifs du côté des deux parties lorsqu'ils dépassent leur cahier des charges, mais ils semblent partagés quant à la limite à dépasser ou non.

### **7.5.1. Conséquences négatives et positives pour l'enseignant**

Voici quelques citations relevées lors des entretiens :

#### Les conséquences négatives pour l'enseignant:

##### **Épuisement/ stress:**

Il n'est pas étonnant de voir apparaître ces deux signes extérieurs chez les professionnels travaillant dans la branche du social. En effet, selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) les facteurs de risque comme les sentiments d'épuisement et de stress seraient liés à certains types de professions dans lesquels nous pouvons voir :

- de fortes sollicitations mentales, émotionnelles et affectives
- de fortes responsabilités notamment vis-à-vis d'autres personnes.

Certains métiers seraient effectivement plus exposés à ce risque d'épuisement professionnel, tout particulièrement ceux qui nécessitent les points ci-dessus.

Ce que relatent les enseignants serait que le fait d'avoir des difficultés à poser ses limites dans le cadre professionnel pourrait contribuer à l'épuisement des personnes concernées.

A les entendre, le dépassement du cahier des charges de deux jeunes enseignants les mettrait en effet dans une position inconfortable de stress et d'épuisement professionnel « *c'est beaucoup de stress, d'avoir toujours le sentiment d'être allé trop loin* » (Ronan) ou encore une autre enseignante qui révèle ce qui est négatif pour elle « *c'est que des fois il y a trop d'implications, des fois justement, on ne sait plus qu'elle est la limite, le risque c'est qu'on s'investisse trop et puis qu'on puisse être aussi épuisé, enfin qu'on s'implique trop émotionnellement, c'est un peu de se surcharger* » (Manon).

Le fait d'être confronté à des personnes présentant une situation de vulnérabilité et parfois de détresse psychologique (accueil d'un enfant en situation de handicap, famille étrangère au pays d'accueil...) engendre chez les professionnels du travail social des risques plus élevés de stress et d'épuisement professionnel. Ce risque semble augmenter lorsque l'enseignant est confronté à maintes reprises (fréquence et durée des entretiens) à ses familles en difficulté.

Ce qui paraît être négatif pour une autre enseignante serait qu'en ne posant pas assez vite les limites, on pourrait se laisser entraîner dans le dysfonctionnement des parents.

La plupart du temps, les personnes ne se rendent pas compte qu'elles sont en train « de tirer sur la corde » qu'elles en font trop et ne prennent pas en compte leur limite personnelle. Afin

d'éviter ce type d'épuisement professionnel et de ne plus avoir les capacités ou le goût à s'investir dans la profession, nous devons prendre conscience que nous avons nos propres limites, différentes sans doute des collègues ou des autres personnes, mais nous devons faire en sorte de pouvoir déléguer, d'accepter que les choses soient faites autrement par un collègue ou notre supérieur.

Nous souhaitons tous un jour ou l'autre exister à travers le regard d'autrui, nous sentir utile. Il n'est donc pas toujours facile de trouver l'équilibre entre « nos envies » et « les besoins d'autrui ». Eric Berne, psychiatre américain renommé et fondateur de l'Analyse transactionnelle a mis en évidence qu'en plus des besoins primaires et fondamentaux de l'être humain, c'est à dire les besoins vitaux comme l'eau, la nourriture, le sommeil, l'homme aurait besoin d'être reconnu. Cette dépendance à l'autre peut être perçue comme une marque de reconnaissance.

#### Les conséquences positives pour l'enseignant:

##### **Bien pour l'enfant**

Il semblerait qu'en dépassant leur cahier des charges certains enseignants soient satisfaits du bien qu'ils peuvent apporter aux enfants. Cette notion de « bien être pour l'enfant » rejoint également le point (7.4.1) qui accentue encore le fait que l'enseignant veuille répondre au besoin et confort de l'élève en effectuant des actes hors cahier des charges: « *positive, parce que sur le moment, je me sens de répondre aux besoins de l'enfant* » (Doris).

Ce sentiment procure beaucoup de satisfaction à un des enseignants : « *puis ça permet de ne plus m'inquiéter d'une situation complexe où je vois l'enfant en souffrance* », mais également pour l'enfant « *c'est quelque chose qui permet de mieux se développer, d'obtenir les soins dont il a besoin.* » (Ronan)

En partant du principe que les parents connaissent souvent mieux leur enfant et sa manière de fonctionner, il semblerait que le fait d'aider les parents « *ça permet de mieux connaître l'enfant* » (Nathalie).

Comme nous l'avons vu précédemment, les raisons qui poussent certains enseignants à dépasser leur cahier des charges, c'est à dire faire « en plus » de ce qu'ils sont censés faire, semblent s'inscrire dans un processus de « confort pour l'élève ». Il est possible de dépasser nos frontières afin que l'enfant ne soit plus en souffrance et que cela réponde à ses besoins. S'il l'on se réfère aux cahiers des charges de l'enseignant (cf. 7.4) et à la tâche principale qui lui incombe, les enseignants ont d'abord orienté leur réponse pour assurer aux enfants une prise en charge, un accueil et un accompagnement adéquat.

#### **7.5.2. Conséquences positives et négatives pour les familles**

##### Les conséquences négatives pour les familles:

##### **Déresponsabilisation des parents**

Nous avons remarqué (cf. 3.1.) que les personnes en charge d'un enfant en situation de handicap (professionnels/parents) ont parfois tendance à trouver « un bon » et « un méchant »

de chaque côté, et de ce fait, à se déresponsabiliser de leurs actes. Comme nous le rappelle Guy Ausloos (cf. 4.1.), il apparaîtrait normal en tant que professionnel de se focaliser sur « ce qui ne va pas dans famille » d' avoir ce regard pessimiste sur les situations.

La famille attend parfois tout de nous, que nous fassions le travail à sa place « *ça devient normal qu'on fasse ces choses là et ça les déresponsabilise, et du coup ils ne font plus rien et ce n'est pas valorisant qu'on fasse tout à leur place* » ( Manon) de plus les parents n'auraient plus conscience de leurs actes en fuyant leurs responsabilités selon une autre enseignante.

« *Dans l'immédiat, je pense qu'il n'y a pas de positif jusqu'à maintenant dans ce que j'ai fait, c'étaient des mesures contraignantes pour les parents* » (Ronan)

Il y a certaines familles qui seraient mal à l'aise face à l'intrusion des enseignants dans leur vie privée, même si elles connaissent une situation délicate ou qu'elle se trouve dans une situation de vulnérabilité, l'enseignant peut « *assez vite sentir des familles qui ont besoin de ce soutien de la part de l'enseignant ou pas* » (Nathalie)

En conséquence, ce serait à nous, professionnels, de changer de regard et d'attitude pour redonner la compétence aux familles et les déculpabiliser de cette notion de fautes ou d'échec.

#### Les conséquences positives pour les familles:

Afin d'éviter d'en arriver à des mesures trop sévères, de l'aide contrainte aux mesures de placement, l'enseignant se voit « *quand même obligé de donner un coup de main aux parents pour qu'ils s'en sortent* » (Coralie) et ainsi favoriser le bien-être de l'enfant.

Néanmoins, il est important de reconnaître que les familles ont des compétences et une capacité à rebondir. Comme nous l'avons abordé, l'approche de *l'empowerment* (cf. 5.2.2) soutient l'idée de redonner la capacité d'agir aux personnes qui ont perdu leur autonomie. C'est un modèle qui paraît incontournable pour les professionnels qui soutiennent les familles en difficulté, en effet « *cette approche reconnaît les compétences des personnes, des familles et des groupes les plus vulnérables* <sup>67</sup> ». Une enseignante abonde dans ce sens et pense que le fait de dépasser notre cahier des charges, « *ça les aide à se poser la question et à se positionner par rapport à leur enfant* » (Mirta) mais également que lorsqu'on pose les limites « *en fin de compte, on se rend compte que ça va aussi* » (Coralie).

#### Commentaires:

Selon une enseignante, ce serait à nous de savoir si l'on peut aider ou non les familles. Mais que parfois, on ne peut pas aider toutes les familles, que certaines situations ne seraient plus de notre ressort. Comme le dit très justement cette même enseignante, nous ne sommes pas « *des magiciens ou des supermans* » (Nathalie)

Nous ressentons tous, un jour ou l'autre, un fort besoin de reconnaissance au travail. Cela peut se traduire sous différents angles, mais le plus répandu serait « ce dépassement de soi ».

<sup>67</sup>Gagnier, J-P & Lacharité, C. (2010). *Comprendre les familles pour mieux intervenir: Repères conceptuels et stratégies d'action*. Québec: Gaëtan Morin, p.103.

Comme l'a découvert Éric Berne « *recevoir des signes de reconnaissances est un besoin vital, l'être humain doit organiser son temps dans cette quête de stimulations, afin de rester en vie* <sup>68</sup>»

En plus du besoin de reconnaissance dont nous avons tous besoin, le bénéficiaire secondaire à se mettre dans la position du sauveur, en ayant cette âme bienveillante et charitable, peut être bénéfique si elle s'inscrit dans le temps et qu'elle reste ponctuelle. Cela évite de s'installer dans des rôles bien ancrés comme ceux de : victime/bourreau/sauveur et donc de créer encore plus la passivité et l'assistanat chez les familles.

Afin d'éviter toutes sortes de stress et d'épuisement professionnel, je soulève ici, la question des limites que nous pouvons dépasser au sein même de notre profession. Elle pourrait être légitimée par la Fondation d'une quelconque façon pour permettre à tout à chacun de se repérer et d'éviter les deux grands facteurs de risques liés au monde professionnel: l'épuisement et le stress. A défaut de pouvoir ou de savoir passer le relais, le professionnel peut vite être enfermé dans une relation bilatérale ce qui pourrait entraîner de faire reposer l'échec ou la difficulté sur lui seul. Il paraît donc primordial de travailler sur un mode pluridisciplinaire avec les différents acteurs pour ainsi voir la famille dans sa globalité.

Oser dire « non » et mettre des limites rapidement permet autant aux professionnels de pouvoir se protéger et prendre soin d'eux mais également de redonner ce pouvoir d'agir aux familles et de les rendre responsables de leurs actes. Si j'insiste sur le fait de poser « rapidement » ses propres limites, c'est que je reste convaincue, qu'il est difficile d'agir et de rendre « acteur » la famille quand la situation d'assistanat s'installe durablement.

## 7.6. Type d'accompagnement pour ces familles

Depuis quelques années, le nombre de familles plus vulnérables semble augmenter dans le milieu professionnel.

Un rapport inégal semble exister entre les professionnels de l'enseignement spécialisé du milieu de la petite enfance et les parents. Il est intéressant de voir que les enseignants interrogés se retrouvent de plus en plus dans l'assistanat auprès des familles qui nécessitent davantage d'aide (enfants en situation de handicap avec limitations fortes ou encore dans le milieu des classes spécialisées de la petite enfance.)

### Partenariat

« *Plus dans le partenariat, la collaboration que dans l'assistanat* » (Coralie) « *Je pense qu'on est plus en partenariat avec les parents. Ils connaissent leur enfant mieux que moi. Souvent, leur remarque, leur point de vue est aidant. Et puis je connais mieux qu'eux comment faire apprendre ou comment faire travailler leur enfant. Je trouve que c'est un partenariat.* » (Mirta)

<sup>68</sup>Berne, cité in Petitcollin, C. (2006). *Victime, bourreau ou sauveur: comment sortir du piège?* Thonon les Bains: Jouvence Éditions, p.19.

« *Le partenariat, c'est vrai que c'est quelque chose qui est un bel idéal mais que je fais peu. Je sens que des fois j'aurais envie de plus le faire ou que je devrais plus le faire, mais en fin de compte le temps ne le permet pas.* » (Ronan)

#### La collaboration

« *J'ai peu l'impression d'être dans un partenariat où l'on travaille ensemble, où l'on avance ensemble. Pourtant on les rencontre souvent mais je n'ai pas l'impression qu'on y arrive vraiment à ça. Il y a plus de collaboration.* » (Manon)

« *La collaboration c'est peut-être plus pour les leçons. J'ai besoin que vous (les parents) collaboriez pour que l'enfant travaille à la maison.* » (Mirta)

« *Heureusement, il y a des cas où l'on est plus dans la collaboration* » (Manon)

#### L'assistanat

L'assistanat resterait apparemment pour une enseignante « *des cas isolés* » (Coralie) ou encore « *juste quand on a des démarches à faire par rapport à l'AI et puis qu'ils ne savent pas comment répondre aux questionnaires, ou comment comprendre les courriers de l'AI, puis on leur donne un petit coup de main pour faire ça. C'est un peu comme de l'assistanat* » (Mirta)

Pour deux enseignantes qui évoluent dans des classes : « *Il y a plusieurs cas de familles où on a l'impression d'être dans l'assistanat. Alors on essaie entre nous, entre collègues, de se rappeler qu'il y a des choses, ça ne nous regarde pas, que voilà, on doit leur laisser leur rôle* » (Manon)

« *Je ne peux pas non plus tout faire pour aider cette famille et puis d'un côté, il s'avère qu'on a envie de faire notre métier, qu'on aime ça et puis qu'on a envie de s'investir là dedans. Typiquement quand tu passes deux heures à régler quelque chose pour une famille à côté de tes heures de travail, voilà tu le fais parce que tu as envie de le faire* » (Nathalie)

#### Commentaires:

Il a été quelque peu délicat pour les enseignants de répondre à cette question, ne sachant pas bien différencier la collaboration du partenariat. Mais cette confusion n'était pas pour autant dérangeante, car pour ma part le partenariat s'inscrit dans une forme de collaboration. Je voulais avant tout différencier d'un côté: partenariat/collaboration et de l'autre: l'assistanat. Ce qui me surprend et m'interpelle à la suite de ces réponses, c'est de constater qu'en début de carrière les enseignants sont plus confrontés à ce phénomène « d'assistance » auprès des parents que leur collègues plus chevronnés dans le milieu. Pour les plus anciens, les cas « d'assistance » auprès des familles resteraient isolés ou concerneraient des « petites choses administratives ».

De par leur expérience, les enseignants arriveraient à prendre le recul nécessaire pour inviter les parents au partenariat et à la collaboration. Les enseignants s'occupant du domaine de la petite enfance et de handicaps plus sévères seraient davantage confrontés à cet assistanat. En effet, nous accueillons souvent dans notre structure de jeunes enfants qui n'ont pas encore été scolarisés. Nous cotoyons donc des parents plus anxieux qui font face à une grande incertitude

(cf 3.1). Il était important de préciser ce point afin d'éviter de faire un amalgame et de penser que le risque d'assistanat n'était vécu qu'entre de jeunes professionnels et des parents.

## 7.7. Difficultés rencontrées

Je voulais savoir à quelles difficultés un enseignant se trouve confronté lorsqu'il collabore avec une famille en situation de vulnérabilité.

Il semblerait que pour chaque enseignant interrogé, les difficultés se situent autour de trois axes bien distincts qui tous se rapportent à la communication.

- **Difficultés de compréhension dues à la langue :**

« *Ce qui est difficile des fois c'est la compréhension de ce que nous, on met en place pour leur enfant et puis de ce que eux peuvent comprendre de ça* » (Manon)

« *Il y a la difficulté de la compréhension au niveau du langage quand on a des familles qui ne parlent pas français. On a beau avoir des traducteurs, il y a beaucoup de choses qui ne se disent pas et puis du coup il y a un manque de communication et puis il y a un manque d'investissement de la part de ces familles dans la scolarité de leur enfant où ils s'intéressent peu ou on a l'impression qu'ils s'investissent peu qu'ils ne prennent pas le projet à la maison* » (Manon)

« *Le fait que certaines familles ne puissent pas lire, pas comprendre ce qu'on demande, je pense que ça pose pas mal de difficultés* » (Coralie)

### **Difficultés face à la transmission des informations:**

« *Après deux semaines de vacances, après de longues fêtes où le premier jour de la reprise on attend l'enfant, on sort l'enfant du taxi sans aucun mot, sans rien du tout, ça me fait ça comme sensation, comme un paquet qu'on livre, c'est à nous de faire avec. Alors on se retrouve souvent à appeler les parents parce que parfois, enfin très souvent c'est la question de la médication, la question des suivis avec les thérapeutes, on n'a pas d'informations.* » (Doris)

« *Principalement la communication, le message qui ne passe pas, déjà simplement, concrètement, pas de téléphone, pas de réponses aux mots dans l'agenda* » (Ronan)

### **Difficultés face à la divergence des attentes:**

« *Des fois, il y a un écart assez gigantesque entre ce qu'ils aimeraient qu'on fasse et puis ce que nous, on fait. Ils n'ont des fois pas la même conscience des difficultés de leur enfant, de tout ce qui est pédagogique en fait* » (Manon)

« *Des fois ça ne suit pas et puis des fois on a beaucoup de demandes de la part des parents et puis on est souvent déçu* » (Manon)



« *C'est d'avoir des familles fuyantes qui disent toujours oui on va le faire et puis qui ne le font jamais* » (Coralie)

### Commentaires:

En lien avec la partie (7.6 types d'accompagnement pour ces familles) il semblerait que les difficultés rencontrées soient d'autant plus marquées à l'école enfantine. En effet c'est à ce moment précis, en accueillant le jeune enfant dans nos classes que nous allons remarquer le fonctionnement du système familial. Au regard des commentaires, nous pouvons remarquer que les problèmes de communications ne sont pas exclusivement liés à la barrière de la langue, mais aussi à la confrontation « *à des familles fuyantes* » (Coralie). Il est intéressant de faire un lien entre ces familles qui sont peu collaborantes d'après le discours des professionnels, et la notion « de deuil de l'enfant idéal ». La Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissant du développement<sup>69</sup> fait état de quelques étapes à identifier et à respecter pour que les professionnels prennent le temps d'entrer en relation avec les familles qui font face à un enfant différent.

### **1. État de choc**

- Chambardement de la vie telle qu'on l'envisageait, renoncement à une scolarité ordinaire
- Réactions émotives telles que des pleurs, des cris, etc.
- Stress violent mettant en évidence des perturbations sur tous les plans: personnel, conjugal, familial, social.

### **2. Refus ou négation de la difficulté (souvent l'étape la plus longue)**

- Tendance à nier la vérité, refus de croire au diagnostic. La négation est une façon de s'accorder un répit psychologique pour accepter ce qui apparaît temporairement comme inacceptable.

### **3. Sentiments de culpabilité, de honte, de colère, de solitude et de marginalité**

- Recherche des causes de la difficulté
- Recherche de prétextes pour disculper, de motifs pour justifier la difficulté de l'enfant
- Dans le couple, apparition possible de reproches mutuels
- Apparition de sentiments ambivalents chez les parents :
  - reconnaissance des difficultés, mais refus de les accepter ;
  - refus d'une prise en charge, mais espoir d'un progrès ;
  - refus d'une prise en charge, mais espoir d'un progrès ;
- Refus de l'enfant tel qu'il est.

### **4. Détachement**

---

<sup>69</sup> Enseignement catholique de Franche-comte: les cinq étapes du deuil de l'enfant idéal <http://www.diecfc.org/spip.php?article507> (page consulté le 30 juillet 2013)

- Phase transitoire entre la déception et l'acceptation de la difficulté
- Diminution de l'intensité des émotions et de l'anxiété dues à l'annonce de la difficulté
- Commencement d'une réorganisation en fonction de la réalité. Amorce de l'adaptation à la réalité permettant d'accepter les limites de l'enfant et son parcours adapté.

## 5. Réorganisation

- Acceptation de l'enfant tel qu'il est, de ses limites et de son potentiel
- Participation et engagement des parents dans le processus d'apprentissage adapté
- Mise en oeuvre de toutes les mesures visant à optimiser son parcours scolaire

De par mon expérience, je constate à quel point les enseignants peuvent éprouver beaucoup de difficultés à rencontrer les familles (rendez-vous de parents manqués, attitude d'évitement) et à faire reconnaître aux parents les difficultés de leur enfant.

Le noeud du problème réside ici dans le fait que les rencontres informelles paraissent inexistantes entre les professionnels et les parents. Comme nous l'avons vu antérieurement, les élèves arrivent en taxi le matin à l'école et repartent en fin de journée par le même moyen de transport. Ces petites rencontres informelles quotidiennes pourraient donner l'opportunité à chacun de tisser un lien de confiance, même si ces rencontres se font sur un pas de porte.

Les enseignants font souvent face aux familles qui sont dans la troisième étape du deuil de l'enfant idéal. D'après les commentaires des enseignants, nous retrouvons justement ces sentiments qui animent les parents, ce sentiment à la fois de honte et de colère qui se répercute sur la collaboration parents-enseignants, une attitude d'évitement, de désresponsabilisation. Face à un enfant présentant des difficultés, les parents peuvent présenter deux types de réaction que l'enseignant doit accueillir comme étant une forme de souffrance. Combien de fois n'ai-je pas entendu lors de réunion de parents : « Mon enfant n'a pas de difficultés c'est vous qui être trop jeune ou incompétente ». Par ce déni, cette forme d'agressivité le parent nous révèle sa souffrance. A nous de nous distancer et ne pas prendre ces propos contre nous.

L'attitude des parents me paraît être primordiale pour que l'enseignant effectue une prise en charge adéquate auprès de l'enfant. Ce que nous pouvons remarquer, c'est que cette attitude peut être variable au cours du parcours de l'enfant. En effet il semblerait que plus l'enfant grandit et change de classe, plus cette notion « culpabilisante » du parent s'amointrit pour laisser place à une autre forme de collaboration. Une collaboration plus saine.

Il semblerait que lorsqu'il n'y a pas une personne extérieure compétente qui puisse prendre le relais, les enseignants sont d'autant plus confrontés à leur propre limite et qu'ils arrivent au bout de leur propre système. Surtout lorsque les attentes entre professionnels et parents sont divergentes.

### 7.7.1. Appréhension

Les enseignants interrogés, habitués à côtoyer les familles en situation de fragilité sociale ne craindraient pas la collaboration avec ces dernières. Ils paraissent avoir l'habitude de collaborer avec elles, cela fait partie du paysage professionnel. En revanche ils sont unanimes sur la réponse: ils se préparent et s'organisent pour rencontrer ces familles.

Trois grands axes d'organisation ressortent des réponses:

- Délégation au responsable

Une des enseignantes interrogées se refuse catégoriquement à gérer des problèmes qui touchent trop la famille si c'est au détriment de la prise en charge de l'enfant à l'école. Elle dit que dans de tels cas : « *du moment où la problématique touche trop l'enfant, je transmets ça à mon responsable* » (Doris)

- Connaissance volontairement limitée des situations familiales

Un des enseignants interrogés a fait le choix « *de peu lire les dossiers des enfants qui arrivent dans ma classe. J'ai des informations que je reçois de mes collègues, alors les informations touchent beaucoup au niveau des enfants eux-même puis de la famille, ça vient petit à petit.* » (Ronan). Ce moyen permet de ne pas se laisser envahir par les appréhensions et jugements des autres collègues et de se forger son opinion sur les situations familiales que nous accueillons.

- Préparation des rencontres de parents

Une enseignante entend par là qu'il est important de les mettre à l'aise de manière adéquate mais aussi « *d'une manière qui leur permettra dans notre collaboration d'être eux-même* » (Nathalie)

Commentaires: Une seule personne m'a rendue attentive au fait qu'elle pourrait craindre la collaboration avec une famille en situation de fragilité sociale. C'est justement lorsqu'on connaît trop la famille, et que la situation risquerait de se répéter avec l'arrivée d'un éventuel petit frère ou petite soeur dans la classe. Cette notion de « déjà vu » alors que la collaboration semblait difficile avec la famille, pourrait susciter quelques appréhensions.

Je vois une sorte de compétence naturelle, logique dans le discours de chaque enseignant à propos de l'accompagnement. En revanche ce qui semble difficile à relativiser pour un enseignant, c'est justement de ne pouvoir régler tous les problèmes familiaux. En effet, la vie de l'enfant ne nous appartient pas. Il faut aussi que les élèves que nous accueillons évoluent avec les parents qu'ils ont, avec leurs failles mais aussi leur richesse. Cette question a fait rebondir naturellement les enseignants sur les compétences qu'ils doivent développer pour accompagner et accueillir au mieux ces familles. C'est justement cette partie qui est développée ci-dessous.

## 7.8. Compétences nécessaires pour l'accompagnement des familles

Les compétences que les enseignants ont relevées lors de l'entretien ont été répertoriées par ordre d'importance selon eux.

**Compétences sociales et humaines, d'empathie, de compréhension, de patience, et d'humilité:**

Une enseignante fait un lien avec cette notion d'*empowerment* qui a été développé dans la partie théorique (cf. 5.2). Une relation asymétrique pourrait voir le jour si le professionnel exerce son plein pouvoir sur une famille. Il est important selon elle, de rester à sa place et de laisser agir les parents. D'éviter de prendre le rôle de « *celui qui sait mieux, qui sait comment se débrouiller, qui donne des conseils* » (Doris). Il semble également primordial de les valoriser et de les féliciter dans les tâches qu'ils accomplissent. En effet comme nous l'avons aperçu au point 3.1., la famille, face à un enfant différent, est confrontée à une multitude de tâches et d'obstacles.

**Connaissance des histoires et parcours de vie:**

Il serait important de connaître les histoires de vie des familles concernant leurs pays, leurs cultures d'origine, et de leurs parcours de vie pour mieux les accompagner. Pris par le quotidien de notre travail, on en oublierait presque les concessions et les efforts surhumains de certaines familles (perte d'un être cher, période de guerre, fuite du pays). Faire un pas ou deux vers « le passé et la culture » des familles peut nous épargner des jugements trop hâtifs et favoriser la création de liens avec eux.

**Connaissance des limites posées par l'école (cahier des charges et mission de la fondation):**

« *je trouve que ça aide beaucoup, de se référer toujours au cadre dans lequel on travaille pour ne pas se laisser prendre par le côté sauveur, affectif* » (Coralie). Selon la même enseignante, il est important de rester professionnel et de garder la distance nécessaire auprès des familles tout en ayant en tête nos objectifs.

Commentaires:

Une enseignante me rappelle que nous avons justement le statut d'enseignant. Que nous sommes là avant tout pour nous occuper de l'enfant et non pour soigner les parents. Il y a un moment où la situation n'est plus de notre ressort et d'autres personnes sont là pour ça.

Il est important selon moi de jouer avec cette notion de frontière comme me le rappelle une personne interviewée. Être clairs par rapport à notre mandat, mais ne pas avoir peur d'être bousculée. Cette souplesse d'esprit permet de ne pas toujours devoir revendiquer notre rôle. L'important serait de « *développer les antennes pour savoir à quel moment on n'est plus dans la souplesse* » ou dans « *dans les mauvais ajustements* » (Caroline)

## 8. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE

### 8.1. Réponses à mes hypothèses de travail

Les hypothèses exposées au début de ce travail de recherche sont maintenant reprises et mises en perspectives avec les données recueillies lors des entretiens et à leur analyse. Ce cheminement permet à la fois de confirmer, infirmer ou compléter les hypothèses de départ.

#### Hypothèse 1:

- La méfiance des travailleurs sociaux envers les familles induirait une collaboration « compromise » voire un risque d'assistance.

Si je me base sur l'analyse des données et des réponses apportées par les enseignants spécialisés (cf. 7.6), il semblerait que les cas « d'assistance » auprès des familles resteraient des cas isolés ou se limiteraient à des « petites choses administratives » pour une majeure partie des professionnels. Habités à côtoyer des familles en situation de fragilité sociale, les enseignants n'auraient pas un sentiment de méfiance envers elles. Au contraire, faisant partie du paysage professionnel actuel, les enseignants se préparent, s'organisent afin de rendre les rencontres avec ces familles les plus fructueuses possible (cf. 7.7.1).

#### Hypothèse 2:

- La situation de vulnérabilité dans laquelle une famille se trouve en raison d'un contexte social, culturel, économique voire politique défavorable donne lieu à un risque de dépossession de leur pouvoir de décision.

Selon les personnes interviewées, la situation de vulnérabilité d'une famille liée au contexte culturel engendrerait un risque d'incompréhension. Le manque de communication et la difficulté de la langue, rendent difficile la collaboration entre parents et enseignants (cf. 7.7). Malgré la présence de traducteurs, certaines choses sembleraient ne pas être dites ou rapportées de manières différentes. En conséquence, les familles ne seraient pas dépossédées de leur pouvoir de décision, mais seraient involontairement privées d'informations concernant leur enfant.

#### Hypothèse 3:

- Le fait que l'enseignant spécialisé déborde de son cahier des charges serait un élément important pour entrer en lien plus facilement avec les familles en situation de vulnérabilité.

Les réponses apportées jusqu'à présent par une majorité des enseignants spécialisés abondent dans ce sens. Il apparaît clairement qu'en débordant de notre cahier des charges, un lien de confiance s'installe entre parents et enseignants. Une enseignante le rappelle très bien dans son entretien (cf. 7.4.1), en dépassant notre cahier des charges, la collaboration est facilitée et permet de créer plus facilement un lien avec la famille.

**Hypothèse 4:**

Le fait que les enseignants spécialisés sont appelés à s'impliquer dans la relation avec les parents au-delà des tâches qui leur incombent pose la question d'une « zone grise » qui touche au bénévolat et renvoie à la question du *care*.

Cette question de « zone grise » paraît ressortir très clairement lors des entretiens. Alors que cette profession se veut être majoritairement féminine, il n'est donc pas étonnant de constater un dépassement naturel du cahier des charges, une sorte de bénévolat du *care*, du soin. Soucieuses et empathiques dans le domaine du soin, les professionnelles se mettent plus facilement à la place des mères célibataires et, par conséquent, trouvent des solutions pour ces dernières. Comme nous l'avons vu antérieurement au point 5.1., ce travail « bénévole » effectué auprès des familles plus vulnérables semble du moins utile, même si il demande un fort investissement personnel. Le fait de se limiter à notre simple cahier des charges, à nos obligations entraîneraient un risque dans la relation avec les parents au détriment du développement de l'enfant.

**8.2. Réponses à ma question de recherche**

Les éléments de mes hypothèses développés ci-dessus apportent déjà un élément de réponse à ma question de recherche.

- **La situation de vulnérabilité d'une famille constitue-t-elle un frein à la collaboration entre parents et enseignants spécialisés ?**

La situation de vulnérabilité d'une famille ne constituerait pas un frein, un obstacle mais plutôt une difficulté supplémentaire pour l'enseignant lors de sa collaboration avec la famille. La réponse à cette question de recherche a été développée plus précisément au point (7.7), à savoir:

Il semblerait que les difficultés se situent autour de trois axes bien distincts pour chaque enseignant interrogé.

- **Difficultés face à la langue et à la compréhension**
- **Difficultés face à la transmission des informations**
- **Difficultés face à la divergence des attentes**

En revanche, si ces situations sont bien à l'origine de difficultés dans la collaboration, les enseignants expérimentés se préparent et s'organisent pour pallier ces obstacles. Lorsque les divergences entre les attentes des professionnels et celles des parents sont trop importantes, les enseignants feraient appel au responsable pour ainsi garder de bon contact avec la famille. Afin de remédier aux difficultés liées à la langue, les personnes interviewées révèlent que les compétences sociales et humaines d'empathie, de compréhension, de patience seraient un avantage pour collaborer avec les familles en situation de fragilité sociale (cf. 7.8).

### **8.3. Pistes d'action**

Alors que ce travail de Bachelor touche à sa fin, il m'était indispensable de revenir sur mes premières intentions à produire ce travail. Cette recherche visait avant tout à dépasser mes préjugés mais également à prendre de la distance face aux familles avec lesquelles nous collaborons. Pris par le quotidien, il m'arrive d'oublier de prendre du recul et de n'être que dans l'action. C'est seulement en cette fin de travail de Bachelor, que je peux me permettre de relever certains éléments qui me procureront (ou qui me procurent déjà) de nombreux atouts dans mon activité professionnelle. Le développement de cette partie vise à améliorer la question de cette « zone grise », cette zone de flou et trouver des pistes d'action pour rendre « acteurs » les parents et ainsi éviter de les déresponsabiliser de leur tâche.

#### **Changement de regard du professionnel**

Ce changement commence dans le fait de «vouloir» faire confiance aux familles et de ne plus anticiper certaines tâches. Depuis quelques mois, j'ai décidé concrètement de ne pas anticiper « les oublis » de certains parents (cf.7.4.1.Actes effectués hors mandat, dans la partie: anticipation/préparation des vêtements pour les sorties ou autres). Cette volonté de faire confiance aux parents, dans des moments précis tels que les sorties, le camp et le spectacle de fin d'année, nécessite de la part du professionnel une plus grande clarté et une assurance dans ses propos et ses actes.

Il me semble donc nécessaire de trouver des personnes ressources auprès des traducteurs et de les faire participer le plus tôt possible aux échanges entre les professionnels et les familles, afin d'anticiper d'éventuelles difficultés de communication. Cet échange peut se faire par téléphone pour ainsi transmettre une information importante auprès d'une famille. Les moyens également proposés pour rendre une lettre ou des informations plus « lisibles » peuvent se faire également de manière ludique, en apportant, photographies, pictogrammes sur le support.

#### **Création d'une nouvelle identité professionnelle**

Je garderai toujours en mémoire « l'impact que peut engendrer l'arrivée d'un handicap dans une famille » (cf. 3.1.). Les familles font face à beaucoup d'incertitude et à un grand nombre de tâches à l'arrivée du handicap d'un enfant. C'est pourquoi, je reste convaincu des compétences sociales et humaines à développer dans notre métier. Cependant il est important de pouvoir se préserver de certaines situations complexes et ainsi déléguer au responsable ou à la hiérarchie pour continuer à avancer auprès de la population dont nous avons la charge, dans ce cas précis, les enfants et ainsi préserver les contacts avec les familles.

#### **Ouverture sur une autre recherche**

Sensible à cette question sur la collaboration, une nouvelle recherche s'offre à moi prochainement dans le cadre de la Fondation. En effet un atelier de réflexion, basé sur des rencontres aux cours desquelles des expériences liées à la collaboration avec les familles migrantes, sera thématiqué et analysé. Ces rencontres permettront aux professionnels du handicap de prendre conscience des ressources qu'ils développent et ainsi trouver des

ajustements dans le partenariat entre les professionnels et les familles migrantes. Cette recherche, dans laquelle je prendrai le rôle non plus de « chercheuse » mais « d'interviewée », me permettra certainement à travers des échanges d'expériences de trouver des ressources et d'autres pistes d'intervention auprès de mes collègues.

Les pistes d'action développées ci-dessus s'appliquent sur mon lieu professionnel, mais peuvent également s'étendre dans d'autres structures qui collaborent étroitement avec des familles.



## 9. CONCLUSION

Ce travail de Bachelor a été élaboré en deux temps:

- La première partie expose l'évolution des personnes en situation de vulnérabilité dans l'histoire et s'intéresse en profondeur à la question de la « vulnérabilité ». Le cadre théorique qui suit, aborde les concepts du *care* et de l'*empowerment*.
- La seconde partie, basée sur les entretiens semi-directifs donne la parole à six enseignants spécialisés ainsi qu'à une ancienne enseignante spécialisée travaillant actuellement au SEI (service éducatif itinérant). Les professionnels animent cette partie exploratoire en amenant leur définition sur les familles en situation de vulnérabilité et sur leur collaboration avec celles-ci.

Ce travail de recherche se voulait avant tout être une présentation des modes de collaboration qui existent entre un enseignant ou une enseignante spécialisés et une famille en situation de vulnérabilité, en développant des éléments théoriques et pratiques. L'approche privilégiée dans ce travail vise à fournir aux professionnels et à moi-même des éléments de compréhension de cette relation sociale qui peut déterminer les parcours des enfants placés en institution et qui par cette problématique peut entraver le développement de l'enfant.

Au vu de l'analyse des entretiens, je réalise combien la manifestation de la situation de vulnérabilité d'une famille peut être à la fois déstabilisante en raison de sa complexité, et du sentiment d'impuissance à laquelle elle nous renvoie, mais également épuisante à cause du stress et des questionnements que cela engendre chez le professionnel. Avec le recul, il semblerait que l'approche à adopter pour entrer en relation avec autrui tienne des compétences sociales et humaines d'empathie, de compréhension, et de patience. Mais pour réussir à responsabiliser autrui, il est primordial que cette approche puisse s'inscrire dans un temps et un projet délimités. A mon sens, un soutien et une réflexion d'équipe permanents sont une des clefs pour parvenir à gérer, à réduire ou maîtriser ce phénomène « d'assistance » qui fait partie du paysage professionnel.

Ce travail de mémoire m'a permis d'osciller à la fois entre moments de bonheur et moments de doutes. Alors que je rencontrais sur mon lieu de travail des difficultés à collaborer avec les familles et à les rencontrer, il m'a été délicat pendant quelques semaines de toucher aux pages de mon mémoire avec la plus grande objectivité et le recul nécessaire pour éviter tout amalgame et jugement.

Outre le fait de m'avoir apporté des connaissances théoriques et de m'avoir initié à la pratique de la recherche, ce travail m'a permis de changer de regard, de posture sur cette problématique. En effet ce travail m'a donné les moyens de développer de nombreux savoirs, savoir-être et savoir-faire, pour ma profession d'enseignante spécialisée.

Auparavant, prise par le quotidien et l'action sur le terrain, j'en oubliais l'essentiel: savoir prendre du recul. Même s'il n'est pas toujours évident de « jongler » entre les éléments théoriques et la pratique, je me rends compte aujourd'hui que cela a un sens.

Ce travail de réflexion me donne l'occasion de me situer en tant que professionnelle et de pouvoir légitimer mes actes qui sortent de nos cahiers des charges et qui n'y figurent pas. Je reste convaincue qu'il est important de sortir parfois de notre cadre, d'inscrire notre travail dans cette notion de *care* pour ainsi accompagner les personnes. Cette zone « grise », ce flou, identifié au début de mon travail, engendre des angoisses et de la culpabilité chez les enseignants car elle nécessite souplesse et remise en question mais elle est sans doute inévitable pour rester en lien avec les familles dites « vulnérables ».

Je suis certaine que les professions touchant au domaine du soin, de la sollicitude, du *care* (cf. 5.1.) entraînent une part de bénévolat dans l'accompagnement que nous offrons. Il va presque de soi, que notre fonction aille au-delà de notre cahier des charges, c'est à dire de faire « en plus » de ce que nous sommes censés faire.

Ce travail visait à dépasser mes préjugés face à mes actions quotidiennes auprès des familles. Dorénavant, une voie intermédiaire d'intervention s'offre à moi afin de changer mon regard sur cette problématique.

## 10. BIBLIOGRAPHIE

### Monographie

Ausloos, G. (2001). *La compétence des familles: temps, chaos, processus*. Ramonville Saint-Agne: Erès

Brugère, F. (2011). *L'éthique du « care »*. Paris: Que sais-je

Châtel, V. & Soulet, M-H. (2003). *Agir en situation de vulnérabilité*. Québec: Les Presses de l'université Laval

De Singly, F. (2012). *Sociologie de la famille contemporaine* (4e éd.). Paris: Armand Colin.

Dalla Piazza, S. (2007). *Violence et vulnérabilité: Débusquer, comprendre, agir*. Bruxelles: De Boeck.

Daure, I. (2010). *Famille entre deux cultures: Dynamique relationnelles et prise en charge systémique*. Paris: Fabert.

Deshays, C. (2010). *Trouver la bonne distance avec l'autre grâce au curseur relationnel*. Paris: InterEditions-Dunod.

Fragnière, J-P. (2004). *Les relations entre les générations*. Lausanne: Réalités sociales.

Gagnier, J-P. & Lacharité, C. (2010). *Comprendre les familles pour mieux intervenir: Repères conceptuels et stratégies d'action*. Québec: Gaëtan Morin

Kellerhals, J. & Widmer, E. (2005). *Familles en Suisse: Les nouveaux liens*. Lausanne: Le savoir suisse, p.87

Maillard, N. (2011). *La vulnérabilité: Une nouvelle catégorie morale?* Genève: Labor et Fides.

Ninacs, W. (2008). *Empowerment et intervention: Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec: Pul.

Paperman, P. & Laugier, S. (2005). *Le souci des autres: Ethique et politique du care*. Paris: EHESS

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod

Ringler, M. (1998). *L'enfant différent: Accepter un enfant handicapé*. Paris: Dunod.

Segalen, M. (2010). *Sociologie de la famille* (7e éd.). Paris: Armand Colin.

Stiker, H-J. & Puig, J. & Huet, O. (2009). *Handicap et accompagnement: Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris: Dunod.

Tronto, J. (2012). *Le risque ou le care*. Paris: PUF.

Vallerie, B. (2012). *Interventions sociales et empowerment (développement du pouvoir d'agir)*. Paris: L'Harmattan.

### Articles-Périodiques

Amrein, T. (2009). *L'usage des technologies de l'information et de la communication : un moyen de concilier vie familiale et vie professionnelle pour les femmes des vallées alpines ?*, in "[Ethnographie.org](http://ethnographie.org)" n°18/ Juin 2009, note 4, p.1

Kinna, F. & Cherbonnier, A. (2005). Education: Pour un partenariat entre parents et professionnels. Bruxelles: *Question Santé*, n°37

Saint-Pierre M. (2004). *La décentralisation scolaire en action. Le processus de prise de décision en partenariat. De la décentralisation au partenariat Administration scolaire*. Sous la direction. ST-Pierre M. et Brune L. Québec : Presses de l'université du Québec p.132

Brunet, L & Boudreault, R. (2001). *Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation*, *Éducation et francophonie*, vol 29, n°2, 5-20

### Site internet

Thomas, H. (2008). *Vulnérabilité, fragilité, précarité, résilience, etc.* (Page Web). Accès: <http://www.reseau-terra.eu/article697.html> (Page consultée le 15 août 2011)

Une encyclopédie thématique,(6 juin 2006). *l'inaptitude et la protection des personnes inaptées* (Page Web). Accès : <http://agora-2.org/thematiques/inaptitude.nsf/Dossiers/Vulnerabilite> (Page consultée le 15 août 2011)

Fondation de Verdeil (Page Web). Accès : <http://www.verdeil.ch/spip.php?rubrique81> (Page consultée en Février 2013)

(Page Web). Accès : [www.pro-senectute.ch/uploads/media/ps-info\\_2\\_2011\\_F.pdf](http://www.pro-senectute.ch/uploads/media/ps-info_2_2011_F.pdf) (Page consultée le 25 avril 2013)

(Page Web). Accès : [www.pro-senectute.ch/uploads/media/ps-info\\_2\\_2011\\_F.pdf](http://www.pro-senectute.ch/uploads/media/ps-info_2_2011_F.pdf) (Page consultée le 25 avril 2013)

Conseil de la famille et de l'enfance (2007). *Tricoter avec amour : Étude sur la vie de famille avec un enfant handicapé*, Québec, Conseil de la famille et de l'enfance, 272 p.

(Gouvernement du Québec). (Page web) Accès : [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/.../cfe\\_Avis\\_soutien\\_familles\\_enfants\\_handicapes.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/.../cfe_Avis_soutien_familles_enfants_handicapes.pdf) (page consultée le 6 Avril 2013)

Les statistiques reprises dans cet item correspondent aux données de l'OFS. (Page Web)  
Accès : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/06/blank/key/01.html> (Page consultée le 6 Avril 2013)

(Page Web). Accès : <http://www.deza.admin.ch/fr/Accueil/Glossaire>. (Page consultée le 22 juillet 2013).

Wikipédia (7 juin 2013). Wikipédia : l'encyclopédie libre (Page Web). Accès : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Carol\\_Gilligan](http://fr.wikipedia.org/wiki/Carol_Gilligan) (Page consultée le 22 Juillet 2013).

Avenir social.ch (Page Web). Accès : [www.avenirsocial.ch/.../PositionnementFormation\\_AvenirSocial.2011\\_F.pdf](http://www.avenirsocial.ch/.../PositionnementFormation_AvenirSocial.2011_F.pdf) (Page consultée Juillet 2013)

(Page Web) Accès : [www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=10994&reg](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=10994&reg) (Page consultée le 20 Mai 2013)

(Page Web) Accès : <http://www.laviedesidees.fr/L-empowerment-de-la-theorie-a-la.html> (Page consultée le 20 Juillet 2013)

### **Dictionnaire**

Le Petit Larousse illustré (2007). Paris : Larousse.

Le Dictionnaire des Sciences Humaines (2004). Auxerre : Les éditions Sciences Humaines.